

## Шаг развития образовательной программы: как понять, что пора действовать?

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-4-101-117

**Давлатова Мадина Асатуллоевна** – канд. наук об образовании, доцент, зам. директора Департамента образовательных программ, эксперт Центра поддержки цифрового обучения, Институт образования, SPIN-код: 5358-7397, ORCID: 0000-0003-1245-2680, [mdavlatova@hse.ru](mailto:mdavlatova@hse.ru)

**Каспржак Анатолий Георгиевич** – канд. пед. наук, профессор-исследователь Департамента образовательных программ, Институт образования, SPIN-код: 2306-3820, ORCID: 0000-0002-1907-2878, [agkasprzhak@hse.ru](mailto:agkasprzhak@hse.ru)

**Кобцева Анна Александровна** – доцент, директор Департамента образовательных программ, ведущий эксперт, Институт образования, SPIN-код: 5482-9414, ORCID: 0000-0003-3653-2968, [akobtseva@hse.ru](mailto:akobtseva@hse.ru)

**Озерова Мария Викторовна** – канд. социол. наук, доцент, зам. директора Департамента образовательных программ, ведущий эксперт Лаборатории управления школой, Институт образования, SPIN-код: 5905-6379, ORCID: 0000-0002-3858-756X, [mvozerova@hse.ru](mailto:mvozerova@hse.ru)

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия  
Адрес: 101000, г. Москва, Потаповский пер., д. 16, стр. 10

*Аннотация. Разработка и реализация образовательных программ, отвечающих запросам рынка труда, государственным и международным стандартам, требуют внимания руководителей вузов и исследователей. Руководители вузов и программ могут иметь потребность в определении актуального состояния программы, её переработке, формировании портрета целевой аудитории и т.д., но могут столкнуться с трудностями по решению этих задач в связи с отсутствием инструментов. В данном исследовании представлена модель экспертизы образовательных программ высшего образования любого уровня и результаты её апробации на примере программ магистратуры. Кроме этого, проведён анализ различных подходов к определению качества образования и существующих подходов к экспертизе образовательных программ. Проведённая экспертиза продемонстрировала высокую ценность и перспективность предлагаемой модели для оценки и совершенствования качества образовательных программ, что делает её полезной при принятии управленческих решений, относящихся к модернизации образовательного процесса. Полученные результаты позволили выявить ключевые характеристики и особенности исследуемых программ, такие как уникальность образовательных результатов, ориентация на доказательный подход и*

*стремление к обновлению содержания и методов обучения. Также обнаружены сложности, среди которых расхождение между названиями программ и реальными образовательными практиками, ожидаемыми студентами. Перспективы исследования связаны с разработкой упрощенных вариантов инструментария для более широкого внедрения.*

*Ключевые слова:* экспертиза образовательных программ, качество образования, магистратура, модель экспертизы образовательных продуктов, стандартизация образования

*Для цитирования:* Давлатова М.А., Каспржак А.Г., Кобцева А.А., Озерова М.В. Шаг развития образовательной программы: как понять, что пора действовать? // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 4. С. 101–117. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-4-101-117

## Next Steps in Developing an Educational Programme: Determining When to Take Actions

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-4-101-117

*Madina A. Davlatova* – PhD (Education), Associate Professor, Deputy Director of the Department of Educational Programmes, Expert of the Digital Education Support Centre, Institute of Education, SPIN-code: 5358-7397, ORCID: 0000-0003-1245-2680, mdavlatova@hse.ru

*Anatoly G. Kasprzhak* – Cand. Sci. (Pedagogy), Research Professor, Department of Educational Programmes, Institute of Education, SPIN-code: 2306-3820, ORCID: 0000-0002-1907-2878, agkasprzhak@hse.ru

*Anna A. Kobtseva* – Associate Professor, Director of the Department of Educational Programmes, Leading Expert, Institute of Education, SPIN-code: 5482-9414, ORCID: 0000-0003-3653-2968, akobtseva@hse.ru

*Maria V. Ozerova* – Cand. Sci. (Sociology), Associate Professor, Deputy Director of the Department of Educational Programmes, Leading Expert of the Laboratory for School Administration, Institute of Education, SPIN-code: 5905-6379, ORCID: 0000-0002-3858-756X, mvozerova@hse.ru

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

*Address:* 16 Potapovsky lane, bld. 10, Moscow, 101000, Russia

**Abstract.** The development and implementation of educational programmes that meet the demands of the labour market, state and international standards require the attention of university leaders and researchers. Higher education institutions and programme managers may have a need to determine the current state of the programme, redesign it, identify the target audience, etc., however they may lack tools. This study presents a model for the expertise of higher education programmes and the results of its aprobation based on master's degree programmes. In addition, the analysis of various approaches to determining the quality of education and existing approaches to the expert evaluation of educational programmes is carried out. The findings revealed the key characteristics and features of the studied programmes, including the uniqueness of educational outcomes, the emphasis on an evidence-based approach, and the commitment to updating the content and teaching methods. The study also identified challenges, such as the discrepancy between the names of the programmes and the actual educational practices expected by students. The considerable value and po-

tential of the proposed model for the exert evaluation and enhancement of educational programmes has been demonstrated by the conducted expertise, rendering it useful in the context of managerial decisions related to the educational process modernisation. The development of simplified version of the model for wider implementation is a prospect of the research.

**Keywords:** expertise of educational programmes, quality of education, Master's degree programme, model of expertise of educational products, standardisation of education

**Cite as:** Davlatova, M.A., Kasprzhak, A.G., Kobtseva, A.A., Ozerova, M.V. (2025). Next Steps in Developing an Educational Programme: Determining When to Take Actions. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 34, no. 4, pp. 101-117, doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-4-101-117 (In Russ., abstract in Eng.).

### Введение

Феномен стандартизации как совокупность действий государства, направленных на упорядочение образовательных практик, стал одной из наиболее распространённых стратегией управления системами образования развитых стран в конце 80-х – начале 90-х годов прошлого века [1; 2]. Основная задача – управление действиями участников учебного процесса, которое приводило бы к результатам, удовлетворяющим запросы и потребители образовательных услуг (в первую очередь, работодателей), и государства.

Появление стандартов качества актуализировало работы по проверке их исполнения образовательными организациями. Прежде всего, это было отнесено к реализуемым ими образовательными программами, которые с 2012 года стали в России объектом и предметом аккредитации (в настоящее время аккредитационного мониторинга)<sup>1</sup>, направленной на установление соответствия основных характеристик образования (структура учебной нагрузки, содержание, планируемые результаты) требованиям регламентирующих деятельность образовательных организаций документов. Иными словами, аккредитация – не что иное как нормативная и/или оценочная экспертиза: процедура, устанавливающая эти соответствия, результатом которой должна стать легитимизация (государствен-

ное признание) образовательных программ, разработанных коллективами авторов, установленным требованиям, что позволяет продвигать их на рынок образовательных услуг, претендуя на бюджетное финансирование.

Стандартизация коснулась и высшего образования, которое стало более массовым, что привело к снижению академических стандартов и, как следствие, усилению интереса университетского руководства к обеспечению качества образования.

Процесс интеграции российского высшего образования в мировое образовательное пространство стимулировал вузы ориентироваться не только на федеральные стандарты, но и на модели системы менеджмента качества (например, международный стандарт ISO 9001:2008) [3]. Утверждённые в первой половине 2010-х годов Правительством РФ стандарты профессиональной деятельности<sup>2</sup> поставили российские вузы в непростую ситуацию. Разрабатывая образовательные программы, их авторы должны были искать баланс между требованиями трёх видов нормативных документов: федеральные, профессиональные и международные стандарты. Так, возникла необходимость профессиональной (внутри вуза), прогностической и/или исследовательской экспертизы (независимой от государства оценки) программ, которая, во-первых, устанавливала актуальность, реалистичность

<sup>1</sup> Закон «Об образовании Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 05.12.2024).

<sup>2</sup> Реестр профессиональных стандартов // Официальный сайт «Министерства труда России» URL: <https://profstandart.rosmintrud.ru/> (дата обращения: 05.12.2024).

намерений авторов инициатив, и, во-вторых, определяла вероятность достижения выпускниками заявленных в программе результатов.

Идея независимой оценки качества образовательной деятельности (реализуемых образовательных программ) была поддержана Министерством образования и науки, реализовавшим в 2016 году проект «Социальный навигатор»<sup>3</sup>, в ходе которого де-факто была проведена развивающая экспертиза программ ряда российских вузов.

Потребность в проведении охватывающей различные аспекты и независимой оценки качества образовательной деятельности инициировала разработку авторской модели проведения экспертизы образовательных программ в 2018 году. Стоит отметить, что первоначально модель предусматривала проведение экспертизы общего образования и рассматривалась авторами как инструмент управления образовательной организацией [4]. Идея состояла в том, что, получив и сопоставив информацию о программе из трёх источников: её публичного представления (декларации) авторами, мнения (взгляда) субъектов (учителей сотрудников школы) и опыта потребителя – ученика (действительности), можно не только оценить ситуацию, выявив «болевы точки» (например, рассогласование заявленных целей и способов их достижения), но и дать рекомендации по их устранению. Важно подчеркнуть, что модель была апробирована на базе 100 образовательных программ и подтвердила свою жизнеспособность [4], но она требует значительных временных, кадровых и финансовых ресурсов (привлечение экспертов высокой квалификации для анализа документов; специалистов, способных провести, транскрибировать и проанализировать интервью, подготовить, организовать, проанализировать анкетирование учащихся; обобщить данные из разных источников и представить заинтересованным сторонам).

Таким образом, *цель данного исследования* заключалась в адаптации и апробации модели в рамках экспертизы программ высшего образования и определения степени её универсальности независимо от типа и уровня программы. Для достижения цели была проведена экспертиза всех (пяти) образовательных программ магистратуры, реализуемых Институтом образования НИУ ВШЭ в 2023/24 учебном году.

*Объектом исследования* стали программы магистратуры по направлениям 38.04.04 «Государственное и муниципальное управление», 37.04.01 «Психология», 44.04.01 «Педагогическое образование» и 38.04.02 «Менеджмент».

*Предметом* – структурные (формальная и образовательная организация) и педагогические (практики преподавания и ожидания участников образовательного процесса) элементы этих программ.

В статье предполагается поиск ответов на следующие *исследовательские вопросы*:

1. Какие выводы об образовательной программе могут быть сформулированы по итогам использования модели экспертизы?
2. Какие управленческие решения могут быть приняты на основании выводов экспертизы образовательной программы?
3. Каких корректировок требует модель проведения экспертизы по итогам апробации?

Необходимо отметить, что, несмотря на исключение России из Болонского процесса, наряду с другими уровнями высшего образования, магистратура в России остаётся актуальным предметом изучения и дискуссии в связи со значимостью её роли в обеспечении качества высшего образования, адаптации к современным вызовам, решений запросов рынка труда [5; 6]. Как отмечают исследователи, за последнее десятилетие магистратура укрепилась как средство переподготовки специалистов, привлекая к обучению взрос-

<sup>3</sup> *Кряжев А.* В России проведена независимая оценка качества деятельности госвузов // РИА Новости: навигатор абитуриента. 2016. URL: [https://ria.ru/abitura\\_rus/20161108/1480831777.html](https://ria.ru/abitura_rus/20161108/1480831777.html) (дата обращения: 05.12.2024).

лых студентов с опытом работы [5]. Стоит также отметить, что наблюдается рост доли онлайн-обучения, заочного и очно-заочного обучения и увеличение числа платных магистерских программ, свидетельствующие об их востребованности. Однако при этом сохраняется разрыв между академическими целями программ и профессиональными запросами студентов, что требует пересмотра содержания и методов обучения [5; 6]. Адаптированная модель экспертизы может выступить не только в качестве инструмента для пересмотра содержания и методов обучения на определённой образовательной программе магистратуры с целью принятия управленческих решений на основе данных, но и методом исследования программ разных уровней образования.

#### Экспертиза образовательных программ: определения, подходы

Современная трактовка понятия «экспертиза» разнообразна и имеет множество толкований в профессиональной среде. Нередко возникает заблуждение, согласно которому термины «экспертиза» и «инспекция» считаются синонимами. Именно несоответствие в понимании терминов побудило авторов обратиться к уточнению понятия «экспертиза», затем – разработке инструмента, который позволил бы руководителям программ любого уровня получить данные для установления соответствия программы стандарту и проектирования шага развития не только на основании экспертного взгляда. Мы допускаем, что использование данного инструмента включает элемент субъективной оценки, но в его основе лежит триангуляция, обеспечивающая получение более надёжных, чем экспертное мнение, данных.

Проведённый обзор источников показывает, что экспертиза программ может проводиться в разных форматах и с разными целями. Два основных вида экспертизы: нормативная и/или оценочная, которая устанавливает соответствие программы действующим стандартам, и прогностическая и/или

исследовательская, назначение которой – установление фактов для формулировки прогноза. В настоящей работе мы преимущественно обсуждаем подходы к использованию инструмента второго вида.

В публикациях, посвящённых изучению экспертизы программ, можно часто встретиться с такими понятиями, как качество образования, экспертиза качества образования, аккредитация (аккредитационная экспертиза, аккредитационный мониторинг), экспертиза (экспертная оценка или аудит) программ. Рассмотрим некоторые из этих понятий подробнее.

Начнём с того, что однозначной трактовки понятия «качество образования», несмотря на то что его обсуждение ведётся отечественными и зарубежными учёными уже не один десяток лет [7–15], не существует. Именно с этим, на наш взгляд, связано разнообразие подходов к его оценке. Так, изучение подходов к оценке качества образования остаются актуальными.

Можно согласиться с утверждением, что отсутствие единой трактовки понятия «качество образования» связано с тем, что оно является относительным [19]. С одной стороны, «качество образования» определяется набором характеристик процесса и результата, с другой – их восприятием и интерпретацией различными субъектами образовательного процесса: государственными органами контроля качества образования, управлением вуза, преподавателями, студентами, выпускниками, работодателями и т. д.

Согласно А. Харви и Д. Грин, «качество образования» может оцениваться 5 ключевыми индикаторами [7; 15]:

1) *качество как исключение*, под которым понимается нечто особенное и выдающееся. В этом контексте оно связано с уникальными характеристиками программы и/или уровнем достижений её выпускников, которые превышают стандартные ожидания;

2) *качество как совершенство* – полное соответствие высоким стандартам или идеалам, предполагающее стабильность и по-

следовательность в предоставлении образовательных услуг;

3) *качество как соответствие целям* определяет и измеряет то, насколько результаты образования соответствуют ожиданиям студентов и работодателей;

4) *качество как соотношение полученной ценности и затрат*. Устанавливается, что студенты и другие участники образовательного процесса ожидают, что качество полученной услуги соответствует вложенным средствам;

5) *качество как трансформация* – это способность образования изменять и развивать студентов, обеспечивая им возможность для достижения личных и профессиональных целей. Качественным считается то образование, которое имеет долгосрочные или отложенные результаты и положительное влияние на жизнь студентов и выпускников.

Дж. Бренан и Т. Шах определяют качество высшего образования, исходя из четырех ценностей: академической, управленческой, педагогической и трудоустройства [8]. Данное определение базируется на учёте интересов заинтересованных сторон относительно качества образования и включает в себя повышение квалификации преподавателей и расширение возможностей студентов в плане обучения, что делает качество «добродетелью профессиональной практики» [16].

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет качество образования как «комплексную характеристику образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающую степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения пла-

нируемых результатов образовательной программы»<sup>4</sup>.

Неопределённость понятия «качество образования» привело к многообразию механизмов его обеспечения (контроля, оценки, мониторинга). Понимая разницу между оценочной и исследовательской экспертизой, остановимся на моделях, подходах к её проведению, уделяя особое внимание организации процесса «систематического сбора и анализа информации о программе с целью оценки её эффективности и принятия решений о её улучшении» [17].

Модель экспертизы И. Иристе и др. рассматривается как один из подходов к проведению исследований и включает в себя несколько этапов, которые обеспечивают системный подход к её проведению [18]. На подготовительном этапе предполагается определить цели и задачи экспертизы, выбрать методы, инструменты исследования (например, анкетирование, интервью и др.). Далее этап отбора экспертов, который осуществляется по определённым критериям, набор которых определяется задачами экспертизы. На следующем этапе происходит сбор данных, их качественный анализ и дискуссия между экспертами, результатом которой должно стать достижение консенсуса. В завершение, экспертами формулируются выводы и рекомендации [18].

Модель, предложенная М. Там, объединяет три метода, которые следует применять при оценке качества образования в целом или конкретной программы [19]:

- Модель производства базируется на изучении взаимосвязи показателей «входа» (финансовые ресурсы, кадровый состав, инфраструктура) и «выхода» (результаты и достижения студентов и выпускников).

- Модель добавленной стоимости позволяет оценить, насколько образовательный процесс способствует развитию студентов, и выявить вклад вуза в их достижения.

<sup>4</sup> Закон «Об образовании Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 05.12.2024).

- Комплексный подход к определению качества пользовательского опыта изучает опыт обучения студентов в вузе и учитывает не только академические достижения, но и такие аспекты его студенческой жизни, как социальное взаимодействие, личностное развитие и удовлетворённость студентов.

Модель экспертизы *CIPP (Context, Input, Process, Product)* Д. Стафлбима основана на следующих принципах: системный подход (позволяет рассматривать объекты оценки как часть системы), целостность (экспертной оценке подвергаются все аспекты объекта, включая контекст, процесс, продукт, чтобы обеспечить полное понимание и обоснованность выводов), объективность (доказательность выводов и рекомендаций), улучшение (экспертиза как средство улучшения объекта), гибкость (адаптация модели к разным условиям и потребностям), принятие решений (возможность получения данных для принятия управленческих решений) [17].

Модель состоит из четырёх компонентов [17]:

- *экспертная оценка контекста* – анализ потребностей, проблем, возможностей программы для определения целей и приоритетов;

- *экспертная оценка ресурсов* – оценивание сведений о ресурсах и подходах, используемых для создания или поддержки объекта (финансовые, человеческие, материально-технические ресурсы и др. для определения степени удовлетворения целевых нужд);

- *экспертная оценка процесса* – отслеживание выполнения задач и мониторинга процессов;

- *экспертная оценка продукта* – оценивание содержания, результатов, целевой аудитории, устойчивость достижений, возможности развития и масштабирования программы.

Экспертиза помогает вузу постоянно улучшать качество образования и обмениваться лучшими практиками. Премия Малкольма Болдриджа, например, стимулирует вузы демонстрировать высокие стандарты

через семь ключевых категорий: лидерство, стратегию, работу с клиентами, измерение и анализ знаний, управление персоналом, операционную деятельность и результаты [20]. Эти категории полезны для проведения экспертизы программ и вузов вне зависимости от участия в премии.

Описание моделей экспертизы программ можно продолжить, но уже из приведённых нами выше примеров понятно, что все они, и мы вслед за ними, определяют качество образования, характеризующееся совокупностью условий, которые вузы предоставляют студентам для достижения ими запланированных и согласованных образовательных результатов, включая целесообразно спланированный и эффективно выстроенный процесс образовательной деятельности.

Оставим за рамками обсуждения процедуру государственной аккредитации и обсудим модель профессионально-общественной экспертизы, которая является добровольной. Именно для этой формы экспертизы мы и разрабатывали инструмент. Это чрезвычайно важно, так как каждый вуз разрабатывает собственную «Внутреннюю систему оценки качества образования» (ВСОКО) [21], включающую регулярную самооценку и внутренний аудит программ, не имея для этого соответствующих проверенных инструментов, рекомендаций по интерпретации полученных результатов.

Изучение описанных выше моделей показывает, что процедура внутренней оценки качества программ может быть инициирована руководством вуза для:

- определения их актуального состояния;

- оптимизации управления образовательным процессом;

- адаптации программ к требованиям работодателей;

- прогнозирования шага развития программы и т. д.

Более того, практика работы с вузами показала, что инициатор (руководство вуза) проведения экспертизы программ, как пра-

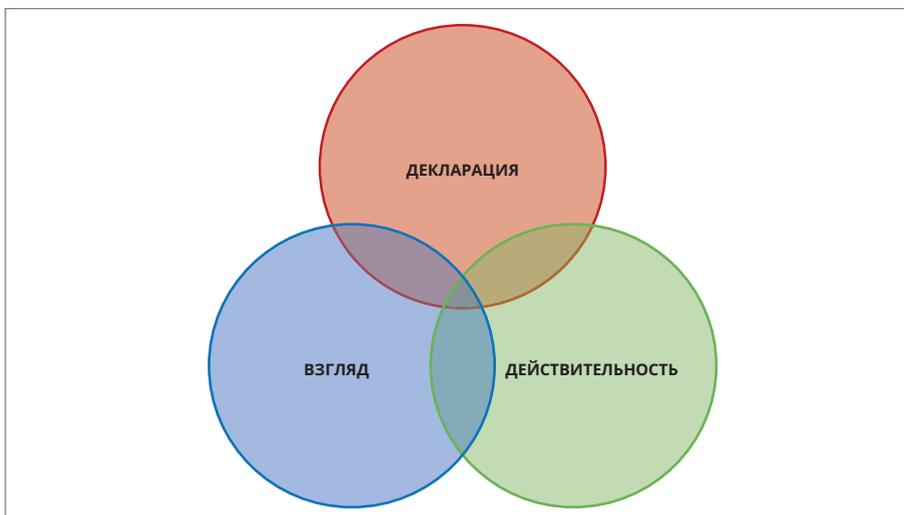


Рис. 1. Компоненты модели экспертизы образовательных программ  
 Fig. 1. Components of the educational program assessment model

вило, ощущает лишь беспокойство относительно происходящего, не понимая причин этого. Поэтому на первом этапе процедуры, экспертам приходится реконструировать замысел заказчика, вместе с ним ответить на вопрос: «Что он, заказчик, хочет?»

Далее следует квалифицирующий этап: эксперты вместе с заказчиками интерпретируют обнаруженные практики, отвечая на вопрос: «Как идея автора нормативно оформлена?»

На третьем, заключительном этапе производится оценка реальной практики, её доведение до уровня транслируемой. Этот этап экспертизы можно назвать развивающим.

Думаем, что практикующие управленцы отчётливо понимают, что реализовать все три этапа далеко не всегда удаётся, так как это продолжительный, затратный по ресурсам процесс. Понимая это, мы адаптировали модель экспертизы, разработанную в 2018 году [4], для экспертной оценки программ высшего образования. Модель состоит из трёх ключевых компонентов и предполагает, что выводы относительно программы должны быть сформулированы по результатам сравнения трёх параллельно осуществляемых оценок (Рис. 1).

1. Декларация – экспертная оценка публичного представления программы, выраженного в текстовых, видео- и других типов материалах программы, к числу которых относятся сайт, учебные планы, нормативные документы и др., то есть то, что заявлено о программе.

2. Взгляд, который отражает мнение руководителей (сотрудников административно-управленческого персонала) и преподавателей программы, о том, как устроена и реализуется программа.

3. Действительность, которая определяется оценкой процессов и результатов потребителями образовательной услуги, то есть учащимися.

Мы исходили из того, что мнения и представления о назначении программы, планируемых и осваиваемых образовательных результатах, способах их достижения различных субъектов образовательного процесса могут отличаться, что должно позволить экспертам «поставить диагноз», затем – сделать выводы, сформулировать рекомендации.

Содержание и особенности применения модели экспертизы программ на уровне высшего образования рассмотрим в следующем разделе.

### Методика и инструменты проведения экспертизы

В данном разделе рассмотрим содержание и особенности реализации компонентов модели на примере экспертизы всех (пяти) магистерских программ Института образования, проведённой с октября 2023 по май 2024 года. Напомним, что модель предусматривает комбинацию методов сбора данных.

Компонент «Декларация» был реализован посредством привлечения на каждую программу трёх независимых экспертов, не являющихся её сотрудниками, которые провели качественный анализ документов, характеризующих программу, после чего каждый из них заполнил лист экспертного заключения, содержащий вопросы закрытого и открытого типов. В перечень входили документы программы, локальные нормативные акты и профессиональные стандарты, базовый и рабочие учебные планы, программы учебных дисциплин, результаты студенческой оценки преподавания, официальный сайт программы, видеосюжеты и презентации о программе, используемые для позиционирования программы для широкой аудитории. Экспертный лист содержит как разделы с общей информацией о программе (название, авторы, краткое описание), так и разделы, основанные на экспертной оценке. Эксперты оценивали программу по следующим критериям:

- соответствие названия программы её содержанию, профилю подготовки и ожиданиям потенциальной целевой аудитории и работодателей;
- авторская или типовая программа;
- полнота информации о программе в представленных документах;
- соответствие программы локальным и федеральным нормативным документам;
- гибкость и адаптивность под потребности студентов;
- адекватность, согласованность и точность заявленных результатов;
- адекватность учебного плана;

- внутренняя согласованность замысла и способов реализации программы;
- кадровое обеспечение программы.

Компонент «Взгляд» предусматривал сбор данных от руководителя и преподавателей программы посредством проведения полуформализованных интервью. В нём приняли участие руководитель и четыре преподавателя. При построении выборки учитывался принцип максимального разнообразия участников интервью. В исследовании обеспечено участие преподавателей с разной степенью вовлечённости, продолжительностью работы и пр. Сценарий интервью содержал общие блоки, расширялся или сокращался в зависимости от горизонта видения каждой аудитории участников экспертизы. Интервью с академическим руководителем проводилось по расширенному варианту. Сценарий содержал блоки для исследования мнений о целевой аудитории и назначении программы, ключевых образовательных результатах, траекториях выпускников, педагогических практиках достижения образовательных результатов, способах их оценивания, а также о направлениях развития программы.

Компонент «Действительность» предполагал сбор данных об опыте обучения студентов через полуформализованные интервью. Выборка также формировалась по принципу максимального разнообразия участников интервью. В интервью по каждой программе приняли участие по 5 студентов. Студенты отбирались по трём критериям: разные траектории подготовки, разная академическая успеваемость, разная степень вовлечённости. Использовался тот же сценарий интервью, что и для компонента «Взгляд», но в сокращённом варианте.

Таким образом, в рамках одной программы (в общей сложности было пять магистерских программ) приняли участие три внешних эксперта, руководитель, четыре преподавателя, пять студентов.

В ходе каждого интервью, с информированного согласия информантов, проводилась аудиозапись, которая впослед-

ствии была транскрибирована, далее был проведён анализ с использованием метода тематического кодирования и выявлены ключевые темы, была создана общая схема анализа интервью программы. Наряду с согласованностью мнений исследователи обращали внимание на различия во взглядах экспертов, руководителя, преподавателей и студентов на программу. Некоторые результаты анализа представлены в данной статье. Вариант визуализации модели представлена на рисунке 1.

Как видно на рисунке, при анализе данных появляются точки пересечения фактов и представлений. Значимым является пересечение данных всех трёх компонентов, где, как мы предусматриваем, образуется область согласованного понимания программы. При пересечении компонентов «декларация» и «взгляд» отражается корреляция между заявлениями о программе и представлением и трансляцией информации о программе руководителем и преподавателями. При пересечении компонентов «декларация» и «действительность» подтверждается, что заявленное о программе реализуется в образовательной деятельности студентов. В частях, где отсутствуют пересечения, заявляются факты, которые никак не подтверждаются другими компонентами. Такие данные могут выступать в качестве эффектов программы, например, в компонентах «взгляд» и «действительность», или оставаться утверждениями без реализации в компоненте «декларация».

### Результаты исследования

*Выводы по итогам комплексной экспертизы всех (пяти) программ магистратуры, реализуемых Институтом образования НИУ ВШЭ в 2023/24 учебном году.*

Результаты позволили нам, с одной стороны, показать, какую информацию может получить руководитель подразделения вуза для принятия управленческих решений по итогам проведённой процедуры, с другой – продемонстрировать, как мы приходили к

сделанным выводам, то есть поделиться с потенциальным пользователем инструмента способами работы с ним. При этом в рамках настоящей статьи мы планируем лишь продемонстрировать полученные результаты и потому остановимся на трёх выводах с обобщением, значимых для руководства Института и на примере двух кейсов покажем, как можно работать с разработанным нами инструментом.

Базовый вопрос любого автора программы, на который он должен ответить себе при её конструировании, это вопрос о том, чем его программа будет отличаться от других, в том числе – реализуемых по этому же направлению, в идеальном варианте – с тем же самым названием. Дело в том, что, только если выпускники программы будут обладать определённым набором уникальных (специфических, отличных от других) характеристик (востребованных умений и навыков), можно предположить, что они будут конкурентоспособны на рынке труда. Добавим к этому, что параметры «выхода» (планируемые результаты обучения) во многом определяют требования к абитуриентам «на входе», то есть условия приёма, содержание вступительных испытаний.

Вместе с тем, если вуз реализует некоторое количество программ, их выпускники как совокупность также должны обладать определённым набором общих характеристик, которые, в конечном счёте, определяют репутацию вуза. Так, опрос студентов и выпускников может и должен не только дать оценку обучения студентами, но и определить специфику общей организации образовательного процесса в вузе. Например, результаты многочисленных исследований [22] показывают, что выпускники вузов первой сотни международных рейтингов, в первую очередь, ценятся работодателем не за совокупность приобретённых навыков, а за умение справляться с большим объёмом работы.

Как следствие, нас, в первую очередь, интересовала возможность выделить общие характеристики магистерских программ Ин-

ститута и те задачи, которые отличают его выпускника от других.

*Вывод 1. Оригинальные стандарты ВШЭ позволили авторам программ сделать их уникальными по набору ключевых образовательных результатов. Следует отметить, что данные стандарты основаны на федеральных, поэтому представленную модель можно также применять для проведения экспертизы программ других вузов.*

Все авторы говорили о том, что программы задумывались как уникальные, соединяющие практическую направленность с научной строгостью, ориентированные на подготовку дефицитных в стране специалистов.

*«Программа просто своя, уникальная, камерная. Я не спорю, у нас мало студентов, но мы готовим узких специалистов в определённой узкой сфере»* (Программа 3, руководитель).

*«Программа является уникальной с точки зрения замысла, концепции, идей, положенных в её основание: глобальная рамка, учёт лучших мировых практик, доказательность, практикоориентированность»* (Программа 1, эксперт).

*Вывод 2. Уникальность программ обеспечивается не только «свободами для творчества», которые предоставляют образовательные стандарты ВШЭ, но и установкой на их постоянную модернизацию.*

*«Мне кажется, программа достаточно гибкая за счёт людей, которые преподают на ней и которые готовы трансформировать её в зависимости от студентов»* (Программа 3, студент).

*«Я часто меняю формы контроля... Это позволяет менять форму контроля под ту аудиторию, которая приходит»* (Программа 2, преподаватель).

*«Образовательные результаты у нас пересматриваются примерно каждый год»* (Программа 4, руководитель).

Одним из механизмов обновления является постоянная ротация преподавателей. Академические руководители программ исходят из того, что:

*«Программа сейчас вынуждена трансформироваться с учётом не только внешних вызовов, но и потерь, и старения кадров, и привлечения новых, с учётом контингента наших студентов и абитуриентов»* (Программа 5, преподаватель).

Команда преподавателей каждой из программ должна состоять не только из сотрудников Института и других подразделений ВШЭ, но и приглашённых практиков для того, чтобы программы оставались открытыми.

*«Иначе мы получим монопрограмму, где нет разнообразия»* (Программа 4, преподаватель).

*Вывод 3. Преподаватели Института являются приверженцами доказательного подхода.*

Как показали заявленные в текстах программ результаты и ответы студентов, преподаватели значительной части дисциплин стремятся развивать у студентов навыки критического мышления, создавая ситуации, при которых обучающиеся учатся оценивать достоверность информации, искать логические ошибки в рассуждениях авторов, проверять выдвинутые гипотезы и т. д. Показать это можно, сопоставив заявленные в документах планируемые результаты обучения (анализ студентом количественных и качественных данных; анализ результатов научных исследований как на простых, так и на клинических выборках, самостоятельное осуществление научного исследования; умение выявлять и исследовать проблемы высшего образования и т. д.) с цитатами из интервью студентов:

*«Знать и уметь, наверное, это не совсем про эту программу. Здесь скорее про то, чтобы мыслить. Я думаю, что программа в большей степени работает с мышлением»* (Программа 5, студент).

*«Мы не делаем голословных выводов, всегда основываемся на каких-то качественных [данных], обязательно»* (Программа 1, студент).

Преподавание с ориентацией на доказательный подход предполагает, что выпуск-

ник готов не просто к самостоятельной исследовательской деятельности, но и к принятию обоснованных, взвешенных управленческих решений.

*«Переосмысление людьми своей профессиональной деятельности и приобретение компетенций, позволяющих на своём рабочем месте руководствоваться не интуитивным подходом к управлению, а некоторой доказательностью»* (Программа 5, руководитель).

Иными словами, обучаясь на уникальных, «заточенных» на достижение востребованных сегодня образовательных результатов, основным из числа которых является доказательный подход, выпускники программ становятся агентами изменений, специалистами, ориентированными на трансформацию системы образования<sup>5</sup>.

*«Люди приходят и через эту программу начинают изменять наше образование, потому что у них есть на это прямо сейчас и ресурсы, и возможности»* (Программа 4, студент).

Это и есть обобщённый портрет выпускника магистратуры, который мы сделали по итогам экспертизы программ.

Теперь рассмотрим на примере двух кейсов возможные варианты интерпретации результатов, которые помогут руководителям программ оценивать текущую стадию развития программы и эффективно прогнозировать следующий этап её эволюции, то есть готовить и принимать грамотные управленческие решения.

*Кейс 1. «Работа с формулировкой названия программы. Дихотомия: репутация и бренд или идентификация и позиционирование».*

Название программы – важнейший элемент маркетинга и коммуникации, влияющий на выбор студентов, репутацию вуза и конкурентоспособность выпускников на рынке труда. Поэтому при разработке но-

вых программ стоит уделять особое внимание их названию. Заметим, что далеко не все респонденты положительно оценили названия программ, на которых они учатся.

*«Когда я кому-то говорю, на какой программе я учусь, я встречаю только непонимание на лице, и никто не хочет вдумываться в эти слова и понять, что они означают»* (Программа 1, студент).

Обсуждения результатов экспертизы показали, что смыслы, заложенные в название программы авторами, не всегда помогают потенциальным абитуриентам и работодателям быстро понять, чему именно обучают на программе, что негативно может повлиять на неоправданные ожидания абитуриентов и на ожидания команды программы о составе группы. Иными словами, придут учиться на программу совсем «не те», кому она будет максимально полезна. Также обнаружился ещё один любопытный вывод. Если программа уже заявила о себе как о бренде, то название не самое главное, на что обращают внимание будущие студенты.

*«Оно [название] очень привлекает... И для людей оно звучит гордо»* (Программа 4, студент).

Авторам новых программ мы рекомендуем приложить усилия (включая проведение пилотного прогностического исследования) на поиск оптимального названия, так как это может привлечь внимание абитуриентов, мотивируя их выбрать именно эту программу среди множества аналогичных.

*Кейс 2. «Современные образовательные практики. Современный преподаватель и “архаичные привычки” студентов».*

Существует точка зрения, что обновление образовательных практик, которые используют преподаватели вуза, является важным ресурсом его развития, так как оно способствует повышению качества образования, привлечению талантливых студентов и преподавателей, а также укреплению

<sup>5</sup> Некоторые примеры достижений выпускников представлены по ссылке: <https://ioe.hse.ru/news/tags/alumni/> (дата обращения: 05.12.2024).

конкурентоспособности вуза на рынке образовательных услуг [23–25]. Как показало исследование, это не совсем так. Понимая, что управленцы и исследователи работают в коллективах и исследовательских командах, академические руководители программ делают установку на такие формы работы как тренинги, стажировки, проекты и т. д.

Запрос же студентов можно проиллюстрировать следующими цитатами:

*«В основном это миллиард каких-то групповых проектов, от которых ты просто уже в начале первого полугодия устаёшь. И ты не понимаешь. Ну, давайте хоть что-нибудь сделаем уже индивидуально»* (Программа 1, студент).

*«Наверное, всё-таки я голосую за жесткач<sup>6</sup>. Хотя уже кажется, что в магистратуре ты должен быть такой осознанный, но эффективно работают домашки, дедлайны, и ты страдаешь, но потом ты выходишь, что-то понимаешь»* (Программа 3, студент).

Таким образом, оказывается, что запрос студентов по отношению к применяемым методам менее современен и более прагматичен. Они просят преподавателей чаще практиковать такие формы работы как лекции и семинары, делать записи занятий, чаще проводить индивидуальные консультации и т. д., что может быть связано как с желанием получать больше внимания к каждому и возможностей для демонстрации своих знаний и умений, так и с отсутствием опыта работы в составе проектно-исследовательских групп.

Итак, мы установили, что в нашем случае существует разрыв между ожиданиями студентов и предложениями вуза по отношению к используемым образовательным практикам. На основании этого мы можем предложить руководителям программ комбинировать традиционные и альтернативные практики преподавания. Это позволит удовлетворить запросы студентов и внедрить результативные методы обучения.

## Заключение

По итогам проведённой экспертизы программ можно составить две группы выводов. Первая группа относится к возможности использования полученных результатов для принятия управленческих решений относительно необходимости их модернизации, вторая – к перспективам использования инструмента.

Анализ программ любой глубины даёт почву для осмысления собственной деятельности её руководителя. Безусловно, важно, понять, что «мы делаем», а возможно, и найти ответ на вопрос «зачем мы это делаем». Однако максимальный эффект от этой работы может получиться в том случае, если руководители принимают решения на основании полученных данных. Как отметил один из руководителей программы, участник нашего исследования:

*«Мы получили данные, о которых догадывались, и сейчас у нас есть основания, чтобы разговаривать с преподавателями и перестраивать программу»* (Программа 5, руководитель).

Ещё одним результатом стало то, что руководство Института получило возможность разделить образовательные результаты на две группы: программируемые (планируемые) и случайные (спонтанные). Например, в ряде интервью звучат такие понятия, как «сообщество», «чувство принадлежности к команде среди студентов». Этот аспект трудно поддаётся планированию, поскольку относится к эмоциональной сфере, однако очевидно, что для выпускников и студентов он имеет большое значение, придавая им силы для успешного завершения программы. Хотя формально это не является образовательным результатом, руководство программы может способствовать развитию таких качеств через учебные и внеучебные мероприятия.

Экспертиза выявила также второй важный аспект – неравномерное распределение

<sup>6</sup> В данном случае подразумевается традиционное обучение.

учебной нагрузки студента в течение двух лет обучения, требующее вмешательства преподавателей и руководителя программы. Кроме того, экспертиза позволила обнаружить разрывы между декларируемыми практиками, технологиями и их реализацией, что способствовало пересмотру и усилению методической поддержки преподавания.

Следует также отметить, что полученные данные позволили «увидеть» те практики, которые могут быть транслированы, выделены те аспекты, которые ранее оставались незамеченными, но представляют собой важные ресурсы для управления и продвижения программы.

И, наконец, следующим этапом работы для всех программ и их руководителей станет разработка собственного стандарта качества программ и преподавания на основе полученных данных.

В ВШЭ уже долгое время существует студенческая оценка преподавания (СОП)<sup>7</sup>, которая проводится четыре раза в год для очных программ, один раз в год для очно-заочных. СОП состоит из пяти вопросов о качестве дисциплины и преподавания со шкалой от 0 до 5 с возможностью оставить комментарий. Эти два подхода дополняют друг друга, предоставляя руководителям дополнительную информацию, особенно когда необходимо принять решение о сохранении программы или определить направление её развития.

Использование инструментария экспертизы программы ценно как с исследовательской, так и практической точки зрения. Исследования, основанные на этой методике, способствуют изучению качества программ магистратуры. Такие исследования могут уменьшить информационный разрыв в области магистерского образования, устранить ситуацию, когда у абитуриентов и работодателей недостаточно информации и компетенций для адекватной оценки качества представленных на рынке предложений.

В условиях подобной неопределённости крайне важно, чтобы разработчики программ взяли на себя инициативу в разъяснении критериев качества программ, определении тех программ, которые успешно воплощают свои цели на практике и обеспечивают обещанное качество. Мы рассчитываем, что эта работа поможет абитуриентам и работодателям ориентироваться в существующем многообразии программ и отличать «качественные» образовательные предложения от «некачественных».

Для практиков в образовании проведение экспертизы программ может стать стартовой точкой для проведения стратегических и проективных сессий как внутри вуза, так и с привлечением внешних консультантов.

К ограничениям представленной модели можно отнести следующее. Для получения достоверных результатов для оценки документов каждой программы нам потребовалось привлечь трёх внешних экспертов, провести по 10 интервью, транскрибировать и проанализировать интервью, сформулировать выводы и предложения. Таким образом, исследовательская экспертиза с применением нашей модели – результативна, но требует значительных ресурсов.

Следующий этап нашей работы будет связан с разработкой упрощённого инструмента (например, интервью могут быть заменены анкетированием; текстовые экспертные заключения – заполнением матриц; также мы рассматриваем использование искусственного интеллекта для оперативного проведения экспертизы), которые если и не дадут исчерпывающего материала для принятия управленческих решений, то позволят выделить сильные и слабые стороны программ для последующего тщательного их изучения. Применение упрощённого инструмента позволит организовать информацию о программе таким образом, что она будет готова для сравнения с другими. На

<sup>7</sup> Студенческая оценка преподавания в НИУ ВШЭ. URL: <https://www.hse.ru/evaluation/> (дата обращения: 05.12.2024).

наш взгляд, главное – инициировать содержательную дискуссию по данной теме для согласования общих целей, задач, способов их достижения.

### Литература

1. *Fenves S.J., Wright R.N., Stahl F.I., Reed K.A.* Introduction to SASE: Standards analysis, synthesis, and expression // Editorial NBSIR (National Bureau of Standards: Washington, DC). 1987. DOI: 10.6028/NBS.IR.87-3513
2. *Наумченко И.А.* Стандартизация образования – процесс творческий // Интеграция образования. 1997. № 1-2. С. 24–27.
3. *Гадалова В.В., Фролова М.Е.* Система менеджмента качества в университете: опыт, результаты, перспективы // Высшее образование в России. 2012. № 10. С. 73–80. EDN: PEKVPI
4. *Исаева Н.В., Каспржак А.Г., Кобцева А.А.* Экспертиза образовательных программ: концептуальная рамка, методика реализации // Педагогика. 2018. № 12. С. 11–22. EDN: YSJVVR.
5. *Буркова И.Н.* Магистрант 3++: портрет и новые запросы // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 10. С. 102–117. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-102-117
6. *Гриц Д.И., Брудкова А.М.* Образование для взрослых: как устроен ландшафт онлайн-магистратуры в сфере ИТ в России // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 6. С. 143–163. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-6-143-163
7. *Harvey L., Green D.* Defining quality // Assessment & Evaluation in Higher Education. 1993. Vol. 18. No. 1. P. 9–34. DOI: 10.1080/0260293930180102
8. *Brennan J., Shah T.* Quality assessment and institutional change: Experiences from 14 countries // Higher Education. 2000. Vol. 40. No. 3. P. 331–349. DOI: 10.1023/A:1004159425182
9. *Лебедев О.Е.* Что такое качество образования? // Высшее образование сегодня. 2007. № 2. С. 34–39. EDN: LLJQYD.
10. *Никокошева Н.Г.* Некоторые подходы к определению понятия «качество образования» // Педагогическое образование в России. 2008. № 2. С. 27–34.
11. *Elvira Q., Imants J., Dankbaar B., Segers M.* Designing education for professional expertise development // Scandinavian Journal of Educational Research. 2017. Vol. 61. No. 2. P. 187–204. DOI: 10.1080/00313831.2015.1119729
12. *Беспалько В.П.* Качество образования и качество обучения // Народное образование. 2017. № 3-4 (1461). С. 105–113. EDN: YRJZMH.
13. *Beerkens M.* Evidence-based policy and higher education quality assurance: progress, pitfalls and promise // Impact Evaluation of Quality Management in Higher Education. Routledge, 2020. P. 38–53. DOI: 10.1080/21568235.2018.1475248
14. *Княгинина Н.В., Янкевич С.В., Тихонов Е.О.* Использование принципов «регуляторной гильотины» и методов вычислительного права для анализа требований к качеству высшего образования // Вопросы государственного и муниципального управления. 2022. № 1. P. 78–100. DOI: 10.17323/1999-5431-2022-0-1-78-100
15. *Harvey L.* What have we learned from 30 years of Quality in Higher Education: academics' views of quality assurance // Quality in Higher Education. 2024. Vol. 30. No. 3. P. 360-375. DOI: 10.1080/13538322.2024.2385793
16. *Cheng M.* Reclaiming quality in higher education: a human factor approach // Quality in Higher Education. 2017. Vol. 23. No. 2. С. 153–167. DOI: 10.1080/13538322.2017.1358954
17. *Stufflebeam D.L.* The CIPP model for evaluation // Evaluation Models. 2002. P. 279–317. DOI: 10.1007/0-306-47559-6\_16
18. *Iriste S., Katane I.* Expertise as a research method in education // Rural Environ. Educ. Personal. 2018. Vol. 11. P. 74–80. DOI: 10.22616/REEP.2018.008
19. *Tam M.* Measuring quality and performance in higher education // Quality in Higher Education. 2001. Vol. 7. No. 1. P. 47–54. DOI: 10.1080/13538320120045076
20. *Kayyali M.* An overview of quality assurance in higher education: Concepts and frameworks // International Journal of Management, Sciences, Innovation, and Technology. 2023. Vol. 4. No. 2. P. 01–04. URL: [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=4497492](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4497492) (дата обращения: 15.12.2024).
21. *Княгинина Н.В.* Внутренние системы оценки качества образования в российских университетах. Томск: Издательство Томского государственного университета, 2022. URL: <https://publications.hse.ru/books/811974641> (дата обращения: 12.2024).
22. Выпускники высшего образования на российском рынке труда: тренды и вызовы:

- доклад на XXIII Ясинской (Апрельской) международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества, Москва, 2022 г./ Н. К. Емелина, К. В. Рожкова, С. Ю. Рошин, С. А. Солнцев, П. В. Травкин. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2022. 160 с. EDN: FKUTTF.
23. Гут Ю.Н., Турсунов А.Э., Ланских М.В., Ахмедова Ш.Б. Развитие инновационной активности преподавателей вуза: философская и психологическая перспективы // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 1. С. 149–163. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-149-163
24. Баранников К.А., Ананин Д., Стрижун Н., Алканова О., Байзаров А. Гибридное обучение: российская и зарубежная практика // Вопросы образования. 2023. № 2. С. 33–69. DOI: 10.17323/1814-9545-2023-2-33-69
25. Титова С.В. Цифровая методика обучения иностранным языкам. Учебник для вузов. Litres, 2024. URL: <https://urait.ru/bcode/531883> (дата обращения: 15.12.2024).
26. Резаев А.В., Трегубова Н.Д. ChatGPT и искусственный интеллект в университетах: какое будущее нам ожидать? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 6. С. 19–37. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-19-37
- Статья поступила в редакцию 30.12.2024  
Принята к публикации 07.03.2025

### References

- Fenves, S.J., Wright, R.N., Stahl, F.I., Reed, K.A. (1987). *Introduction to SASE: Standards Analysis, Synthesis, and Expression*. NBSIR 87-3513. National Bureau of Standards. DOI: 10.6028/NBS.IR.87-3513
- Naumchenko, I.L. (1997). Standardization of Education is a Creative Process. *Integracija obrazovanija = Integration of Education*. No. 1-2, pp. 24-27. (In Russ.).
- Gadalova, V.V., Frolova, M.E. (2012). The Quality Management System at the University: Experience, Results, Prospects. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 10, pp. 73-80 Available at: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_18023890\\_78418404.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_18023890_78418404.pdf) (accessed: 15.12.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
- Isaeva, N.V., Kasprzhak, A.G. Kobceva, A.A. (2018), Examining Education Programs: Conceptual Framework and Realization Methods. *Pedagogika = Pedagogy*. No. 12, pp. 11-22. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36693942> (accessed: 15.12.2024). (In Russ., abstract in Eng.).
- Burkova, I.N. (2022). Master's Student 3++: Portrait and New Requests. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 10, pp. 102-117, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-102-117 (In Russ., abstract in Eng.).
- Grits, D.I., Brudkova, A.M. (2024). Education for Adults. Landscape of the Online IT Master's Programs in Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 6, pp. 143-163, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-6-143-163 (In Russ., abstract in Eng.).
- Harvey, L., Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 18, no. 1, pp. 9-34, doi: 10.1080/0260293930180102
- Brennan, J., Shah, T. (2000). Quality Assessment and Institutional Change: Experiences from 14 Countries. *Higher Education*. Vol. 40, no. 3, pp. 331-349, doi: 10.1023/A:1004159425182
- Lebedev, O.E. (2007). What Does Quality of Education Imply? *Vysshee obrazovanie segodnja = Higher Education Today*. No. 2, pp. 34-39. Available at: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_13589150\\_11695687.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_13589150_11695687.pdf) (accessed: 26.10.2024). (In Russ.).
- Nikokosheva, N.G. (2008). Some Approaches to the Definition of the Concept 'Quality of Education'. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. No. 2, pp. 27-34.
- Elvira, Q., Imants, J., Dankbaar, B., Segers, M. (2017). Designing Education for Professional Expertise Development. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 61, no. 2, pp. 187-204, doi: 10.1080/00313831.2015.1119729

12. Bepalko, V.P. (2017). Quality of Education and Quality of Learning. *Narodnoe obrazovanie = National Education*. No. 3-4 (1461), pp. 105-113. Available at: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_29308857\\_72114999.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_29308857_72114999.pdf) (accessed: 15.12.2024). (In Russ.).
13. Beerkens, M. (2020). Evidence-Based Policy and Higher Education Quality Assurance: Progress, Pitfalls and Promise. In: *Impact Evaluation of Quality Management in Higher Education*. *Routledge*. Pp. 38-53, doi: 10.1080/21568235.2018.1475248
14. Knyaginina, N.V., Jankiewicz, S.V., Tihonov, E.O. (2022). Principles of the “Regulatory Guillotine” and Methods of Computational Law Used to Analyze the Requirements for the Quality of Higher Education. *Voprosy gosudarstvennogo i municipal'nogo upravlenija = Public Administration Issues*. No. 1, pp. 78-100, doi: 10.17323/1999-5431-2022-0-1-78-100 (In Russ., abstract in Eng.).
15. Harvey, L. (2024). What Have We Learned from 30 Years of Quality in Higher Education: Academics' Views of Quality Assurance. *Quality in Higher Education*. Vol. 30, no. 3, pp. 360-375, doi: 10.1080/13538322.2024.2385793
16. Cheng, M. (2017). Reclaiming Quality in Higher Education: A Human Factor Approach. *Quality in Higher Education*. Vol. 23, no. 2, pp. 153-167, doi: 10.1080/13538322.2017.1358954
17. Stufflebeam, D.L. (2002). The CIPP Model for Evaluation. In: *Evaluation Models*. *Springer*. Pp. 279-317, doi: 10.1007/0-306-47559-6\_16
18. Iriste, S., Katane, I. (2018). Expertise as a Research Method in Education. *Rural Environment. Education. Personality*. Vol. 11, pp. 74-80, doi: 10.22616/REEP.2018.008
19. Tam, M. (2001). Measuring Quality and Performance in Higher Education. *Quality in Higher Education*. Vol. 7, no. 1, pp. 47-54, doi: 10.1080/13538320120045076
20. Kayyali, M. (2023). An Overview of Quality Assurance in Higher Education: Concepts and Frameworks. *International Journal of Management, Sciences, Innovation, and Technology*. Vol. 4, no. 2, pp. 01-04. Available at: [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=4497492](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4497492) (accessed: 15.12.2024).
21. Knyaginina, N.V. (2022). *Internal Systems of Education Quality Assessment in Russian Universities*. Tomsk: Tomsk State University Publishing House. Available at: <https://publications.hse.ru/books/811974641> (accessed: 15.01.2025). (In Russ.).
22. Emelina, N.K., Rozhkova, K.V., Roshhin, S.Ju., Solncev, S.A., Travkin, P.V. (2022). *Graduates of Higher Education in the Russian Labour Market: Trends and Challenges*. Moscow: HSE Publishing House. Available at: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_49362710\\_24242074.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_49362710_24242074.pdf) (accessed: 15.12.2024). (In Russ.).
23. Gut, Ju.N., Tursunov, L.E., Lansikh, M.V., Akhmedova, Sh.B. (2024). Development of Innovative Activity of University Teachers: Philosophical and Psychological Perspectives. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 33, no. 1, pp. 149-163, doi: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-149-163 (In Russ., abstract in Eng.).
24. Barannikov, K., Ananin, D., Srtikun, N., Alkanova, O., Bayazarov, A. (2023). Gibridnoe obuchenie: rossijskaja i zarubezhnaja praktika [Hybrid Learning: Russian and International Practice]. *Voprosy obrazovanija = Educational Studies Moscow*. No. 2, pp. 33-69, doi: 10.17323/1814-9545-2023-2-33-6. (In Russ., abstract in Eng.).
25. Titova, S. (2024). *Digital Methods of Teaching Foreign Languages*. Moscow: Litres. Available at: <https://urait.ru/bcode/531883> (accessed: 15.01.2025). (In Russ.).
26. Rezaev, A.V., Tregubova, N.D. (2023). ChatGPT and AI in the Universities: An Introduction to the Near Future. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 6, pp. 19-37, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-6-19-37 (In Russ., abstract in Eng.).