

## LOST AND FOUND: ПРЕПОДАВАТЕЛИ ВУЗОВ ОБ ИЗМЕНЕНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

**Д. П. Ананин, К. А. Баранников, Н. Г. Стрикун, А. Ю. Сувирова**

Московский городской педагогический университет  
Россия, 129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4;  
*ananindp@mgpu.ru*

**Аннотация.** В работе исследуются изменения качества российского высшего образования за последние три года сквозь призму мнения преподавателя как одного из ключевых акторов образовательного процесса. В фокусе исследования – основные факторы влияния на качество высшего образования и характер изменений образовательной среды в постпандемию, в частности, за счет применения цифровых решений. В статье представлены первичные (общие) результаты онлайн-опроса преподавателей российских университетов относительно триггеров изменения качества вузовского образования, эффективности учебной и педагогической деятельности в цифровой среде, а также точек внимания в обеспечении качества высшего образования. Результаты исследования подтверждают существенные изменения в высшем образовании за исследуемый период, особенно в части применяемых педагогических практик, форматов занятий, используемых средств обучения и педагогической деятельности в целом, что составляет основу изменений качества образования. Авторы работы заключают, что глобальные, институциональные и личные факторы влияния высшего образования оказывают разнонаправленное воздействие на его качество и в результате формируют у преподавателей вузов разный опыт и восприятие динамики развития с учетом разных уровнях вовлеченности преподавателей в систему оценки качества образования в своих вузах. Позиционируя себя в качестве ключевых субъектов в обеспечении качества образования, преподаватели в качестве основных барьеров развития собственной эффективности выделяют объем учебной нагрузки и необходимость выполнения дополнительных внеучебных функций. Статья адресована руководителям образовательных программ, руководству вузов и организаций, ответственных за обеспечение и оценку качества высшего образования перед органами исполнительной власти, а также исследователям и интересантам российской высшей школы.

**Ключевые слова:** качество высшего образования, преподаватели, оценка качества, цифровизация, постпандемия, социологический опрос, смешанный формат обучения

**Благодарности:** Авторы статьи выражают благодарность активным участникам проекта Университетской национальной инициативы качества образования (УНИКО) – сотрудникам Института образования Высшей школы экономики и Института образования Томского государственного университета за конструктивную помощь в разработке дизайна исследования.

**Для цитирования:** Ананин Д. П., Баранников К. А., Стрикун Н. Г., Сувирова А. Ю. Lost and found: преподаватели вузов об изменении качества образования // Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27, № 1. С. 12–22. DOI 10.15826/umpa.2023.01.002.

## LOST AND FOUND: UNIVERSITY TEACHERS ABOUT THE CHANGE OF HIGHER EDUCATION QUALITY

**D. P. Ananin, K. A. Barannikov, N. G. Strikun, A. Yu. Suvirova**

*Moscow City University*  
4 Vtoroy Selskohozajstvenny proezd, Moscow, 129226, Russian Federation;  
*ananindp@mgpu.ru*

**Abstract.** The article considers last three years' changes of higher education quality from the perspective of university teachers as key actors of an educational process. The study focuses on the main factors influencing the quality of higher education and the nature of changes in the post-pandemic educational environment, in particular, through the use of digital solutions. The authors deliver primary (general) results of Russian university teachers' poll regarding the triggers

for changing the quality of higher education, the effectiveness of educational and pedagogical activities in the digital environment, as well as points to be paid attention at in ensuring the quality of higher education. The results of the poll show significant changes in higher education over the period studied, especially in applied teaching practices and in lesson formats, these shifts contributing to the change of education quality in general. Global, institutional, and individual influencing factors together give multidirectional impact on the quality of education, thus forming different experiences and perceptions of higher education quality dynamics. University teachers, however, are quite differently engaged in the university education quality assessment. Due to understanding themselves as key stakeholders in education quality assurance, university teachers identify their course load and additional non-curricular functions as the main barriers in developing their own effectiveness. The article is addressed to heads of academic programs and educational institutions, to executive authorities responsible for quality assurance and assessment in higher education, as well as to the representatives of research community in Russian higher education.

**Keywords:** quality of higher education, university teachers, quality assessment, digitalization, post-pandemic, sociological survey, blended learning

**Acknowledgments.** The authors of the article express their utmost gratitude to the active participants of the Universities' National Initiative of Education Quality Project – representatives of the Institute of Education of the Higher School of Economics and the Institute of Education of Tomsk State University for their constructive assistance in developing the design of the study.

**For citation:** Ananin D. P., Barannikov K. A., Strikun N. G., Suvirova A. Yu. Lost and Found: University Teachers about the Change of Higher Education Quality. *University Management: Practice and Analysis*, 2023, vol. 27, nr 1, pp. 12–22. doi 10.15826/umpa.2023.01.002. (In Russ.).

## Введение

Запрос на изучение качества высшего образования как индикатора эффективности деятельности вузов формируется как самими образовательными организациями с целью совершенствования внутренней политики и усиления своих конкурентных преимуществ, так и обществом в целом. Особую актуальность изучение качества образования приобретает в эпоху перемен, когда образовательным институтам приходится функционировать в новых условиях. Вызовы нового времени лежат в основе трансформации целевых установок высшей школы. Российская высшая школа, следуя мировым трендам, за последнее время претерпела значительные перемены. С развитием технологического прогресса и стремительным изменением требований рынка труда и производственных отношений, для вузов актуализировались дополнительные задачи, например, формирование у обучающихся универсальных компетенций [1], над решением которой сегодня работает Консорциум вузов по развитию универсальных компетентностей. Реализация общегосударственной политики российского высшего образования в первые десятилетия XXI века способствовала развитию дополнительных функций российских университетов [2]. Среди них – содействие развитию общества и региона (третья миссия) [3, 4], развитие у студентов предпринимательских компетенций и стартап-культуры [5], усиленное развитие научного направления (программы «5–100», «Приоритет 2030»). Вузы также переживают существенные изменения в финансировании высшего образования [6] и в механизмах реализации оплаты труда своих работников [7], сталкиваются с изменениями стратегий и стилей

управления [8, 9], стараются соответствовать трендам цифровизации общества и производственных процессов и ориентироваться на реалии современного геополитического мира. Данные процессы идут параллельно перманентным процессам совершенствования стандартов высшего образования на федеральном уровне и разработке уникальных образовательных программ на институциональном уровне.

Влияние внешних и внутренних факторов оказывает прямое или косвенное влияние на качество подготовки специалистов на уровне высшего образования. С началом третьего десятилетия XXI века система высшего образования всех стран столкнулась с большим историческим вызовом, который повлек серьезную трансформацию в организации вузовских процессов и переориентировал научную повестку исследований в области образования [10, 11], в частности, на выстраивание моделей обучения в цифровом пространстве [12], цифровую трансформацию высшей школы [13, 14], дидактические аспекты обучения в разных форматах [15], благополучие участников образовательного процесса [16] и др. Качество образования в период пандемии, влияние которой в долгосрочной перспективе еще предстоит исследовать научному сообществу, вызывало серьезные опасения [17–20]. Сегодня, когда вузы вернулись к привычному формату работы, представляется подходящий момент для рефлексии полученного опыта и принятых решений относительно изменений качества высшего образования. Точка зрения вузовских преподавателей на качественные трансформации образования позволит, с одной стороны, еще раз оценить масштабы глобальных изменений, вызванных пандемией,

уже в исторической перспективе, и, с другой стороны, критически переосмыслить качество «доковидного» и «постковидного» образования. Вместе с тем, взгляд изнутри позволит лицам, принимающим решения, увидеть и осознать механику происходящих качественных изменений и процессов, а также получить дополнительный импульс для обсуждения стратегий развития российской высшей школы.

## Данные и методы

В рамках настоящего исследования была разработана анкета для опроса преподавателей российских вузов об изменении качества высшего образования за прошедшие три года (2020–2022 гг.). Опрос был проведен в октябре и ноябре 2022 г. посредством заполнения онлайн-формы анкеты респондентами ( $n = 2010$ ). Содержательно анкета представлена четырьмя блоками вопросов: о факторах влияния и изменении качества высшего образования, проектировании образовательного процесса, учебно-педагогической деятельности в цифровой среде и дефицитах в повышении качества образовательного процесса. В настоящей статье представлены общие результаты опроса и сделаны первичные выводы.

Географический охват респондентов включает в себя все федеральные округа России. Наиболее представленными субъектами являются

г. Москва (ЦФО) с практически 15 % респондентов из общего пула опрошенных, Ставропольский край (СКФО) и Амурская область (ДВФО) с долей респондентов чуть более 10 %, Ростовская область (ЮФО) – 8,4 %. Более 5 % опрошенных преподавателей оказались из Калужской (ЦФО), Кемеровской (СФО), Воронежской (ЦФО) областей, Алтайского края (СФО) и Республики Мордовия (ПФО). Также представлены 8 регионов с долей респондентов в диапазоне от 1 % до 5 % и иные 18 – с долей респондентов менее 1 %.

Репрезентативность выборки обеспечивается участием в опросе педагогов с опытом преподавания на всех уровнях высшего образования и формах обучения с выраженным акцентом на бакалавриате (91,5 %) и очной форме (97,2 %). Тематическая направленность преподавательской деятельности респондентов была разной (рис. 1).

В половозрастной дифференциации пул респондентов представлен более чем на две трети женщинами (68 %) и на одну треть мужчинами (32 %), а также разными возрастными категориями: каждый третий опрошенный входит в возрастную когорту 41–50 лет (34,7 %), каждый пятый респондент входит в когорты 31–40 лет (20,8 %) или 51–60 лет (20,3 %). Более малочисленными являются когорты преподавателей в возрасте от 20 до 30 лет (8,7 %) и старше 61 года (15,5 %).

Статистический анализ данных проводился с помощью пакета SPSS.



Рис. 1. Направления подготовки образовательных программ, в реализации которых принимают участие респонденты

Fig. 1. Subject areas of respondents' academic programs

## Результаты: триггеры изменения качества высшего образования

Полученные ответы на исходный ключевой вопрос исследования подчеркивают неоднозначность мнений об изменениях качества высшего образования (рис. 2). Пятая часть респондентов не видит изменений качества образования в ретроспективе трех лет. Вместе с ответами о незначительных изменениях качества (положительных или отрицательных) совокупная доля ответов превышает 60 %. Значимые изменения, тем не менее, также отмечает существенное количество респондентов: 17,4 % – значительное снижение и 12,9 % – значительное повышение. При этом сопоставимые группы респондентов (одна группа – чуть более трети, вторая – чуть менее трети) выражают противоположные мнения о характере изменений (положительном или отрицательном) в качестве образования, если не принимать во внимание степень изменения (рис. 2).

Интерпретация полученных данных (рис. 2), с одной стороны, однозначно указывает на изменения в качестве образования, пусть даже незначительные. С другой стороны, разнoplановость оценок, данных значимыми группами респондентов, подтверждает неоднозначность влияния внешних факторов на качество образования, многосторонний характер их воздействия или специфику восприятия и понимания качественных изменений.

Развивая тему изменения качества высшего образования, мы задались вопросом о степени

трансформации самой профессиональной деятельности преподавателей, в частности, используемых ими педагогических практик. Только 8,1 % респондентов продолжают использовать свои педагогические практики без изменений, из чего следует, что у абсолютного большинства преподавателей они поменялись, причем у 41,9 % респондентов в значительной степени. Это составляет одну из предпосылок изменения качества образования.

Противоположные оценки в изменении характера качества образования позволяют предположить, что ковидный период, во-первых, по-разному отразился на качестве образования. Во-вторых, на трансформацию образования и преподавание в пандемию могли влиять разные факторы. Результаты нашего опроса показывают, что в качестве основного фактора влияния на свою профессиональную деятельность в исследуемый период 62,5 % респондентов действительно назвали внешний – глобальные изменения (COVID-19, цифровизация и др.). Более четверти опрошенных (27,5 %) считают, что наибольшее влияние оказали институциональные изменения, такие, как введение новых ФГОС, изменение условий эффективного контракта, политика вуза. Для каждого десятого основным триггером стали изменения в жизни самого респондента – смена должности, защита диссертации, рождение ребенка (9 %) или иные факторы (1 %). Последние мы связываем с изменением качества деятельности (преподавания) самих опрошенных. Несмотря на взаимосвязь факторов, для большого количества преподавателей эффект

- Насколько изменилось качество высшего образования за последние три года?
- Как изменилось качество образования в Вашем вузе с повышением интенсивности применения цифровых решений?

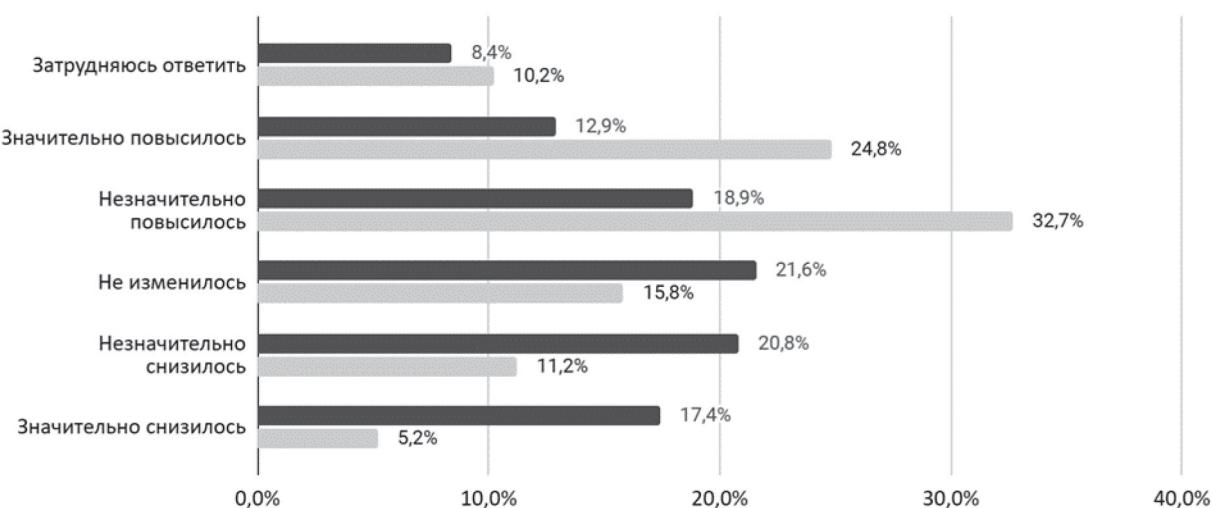


Рис. 2. Оценка степени изменения качества высшего образования

Fig. 2. Higher education quality changes degree assessment

пандемии как таковой не является определяющим в изменении качества образования в высшей школе за последние три года.

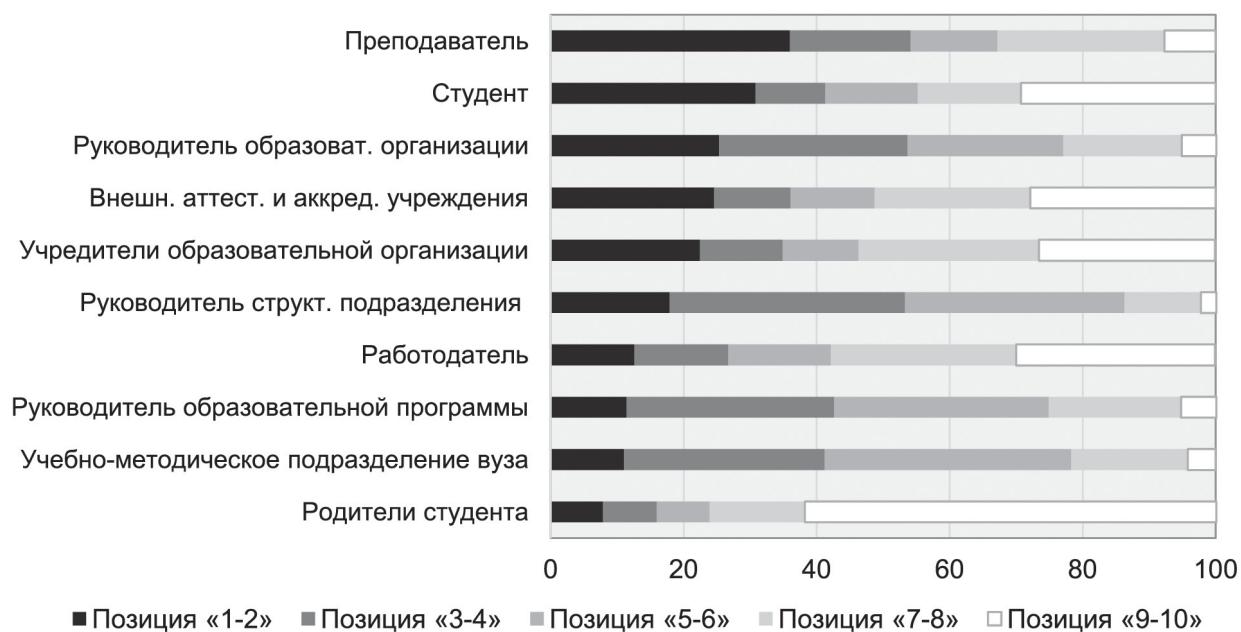
Рассматриваемые факторы (по отдельности или в совокупности) по-разному оказались на изменении значимости отдельных категорий групп относительно оказываемого ими воздействия на качество высшего образования. Наибольший рост значимости среди вовлеченных в обеспечение качества высшего образования участников за последние три года респонденты отмечают у самих себя (40,2 %), работодателей (33 %) и студентов (33,1 %). Роль преподавателя как одного из ключевых субъектов педагогического процесса в обеспечении качества образования неоспорима, так как именно преподаватель способствует формированию образовательного опыта обучающегося, т. е. оказывается крайним звеном в цепи реализации образовательной программы и создания условий по достижению результатов обучающимися. В период перемен роль непосредственных субъектов педагогического процесса возрастает, что подтверждается и результатами настоящего исследования. Высокая доля ответов о возрастании роли студента может свидетельствовать о повышении требований к уровню его субъектности, ответственности за собственное образование в период дистанционного обучения, который требовал большего

уровня самоорганизации. Высокий рост значимости работодателей, по мнению преподавателей, может быть связан с другой повесткой: переориентированием рабочих программ дисциплин на рынок труда, привлечением представителей партнерских организаций и потенциальных работодателей к реализации образовательных программ.

Примечательным среди результатов является рост значимости руководителя структурного подразделения (28,2 %) по сравнению с руководителем образовательной программы (25 %), что, скорее всего, связано с восприятием иерархии управления российскими вузами. Руководитель образовательной программы несет прямую ответственность за ее реализацию, а ответственность за качество подготовки сохраняется, по мнению преподавателей, за деканом факультета, директором института или заведующим кафедрой.

Статическая картина по степени влияния акторов высшего образования на его качество показала, что, по мнению респондентов, наибольшее влияние сохраняется за преподавателем и студентом (рис. 3). Сами преподаватели видят свою роль в обеспечении качества вузовского образования как ключевую. Однако важно отметить, что студенты получили практически равное число голосов респондентов, которые поставили их как на первые места по заданной шкале, так и на последние, определив

**Распределите стейхолдеров образования по степени влияния на качество высшего образования по шкале от наиболее значимого влияния (позиция «1») к наименее значимому (позиция «10»)**



■ Позиция «1-2» ■ Позиция «3-4» ■ Позиция «5-6» ■ Позиция «7-8» □ Позиция «9-10»

Рис. 3. Стейхолдеры по степени влияния на качество высшего образования

Fig. 3. Stakeholders' ranking by the degree of their influence over the higher education quality

студентов как наименее значимую группу среди представленных вариантов. Противоречивость данной оценки требует дополнительного анализа. Далее по значимости в обеспечении качества образования преподаватели определили руководителя образовательной организации, внешние аттестационные и аккредитационные организации, подчеркнув правовой контекст их ответственности. Наименьшее влияние видится преподавателям у родителей обучающихся, значимость которых за последние три года не изменилась. Стоит отметить, что, несмотря на рост значимости работодателя за последние три года, в статическом рейтинге он был определен респондентами лишь на 7-е место.

Позиционируя себя как наиболее значимого актора по степени влияния на качество высшего образования, только каждый пятый опрошенный преподаватель смог подтвердить свою сопричастность к изменениям через активное участие в разработке стратегии и механизмов оценки качества образования в своем вузе. Еще 36 % отметили свое периодическое участие. Остальные опрошенные педагоги отмечают низкий уровень вовлеченности, который ограничивается либо мотивацией самих педагогов (8,1 %), либо возможностями участия в деятельности вуза (21,1 %), либо выраженным дефицитом обоих показателей (14,6 %).

Наиболее распространенной формой участия педагогов в разработке стратегии управления качеством образования ожидаемо являются собрания учебных структурных подразделений (64 %). Вместе с тем, участие активных преподавателей отмечается в работе общеуниверситетских коллегиальных органов профессорско-преподавательского состава (30,8 %) и межвузовских объединениях, посвященных данной проблематике (11,1 %). 17,8 % опрошенных педагогов непосредственно участвуют в проектах по управлению качеством образования в вузе. При этом пятая часть респондентов (21,2 %) от общего числа опрошенных никак не задействована в проектировании и управлении качеством образования.

## Результаты: качество высшего образования в цифровой среде

Отдельно исследование было сфокусировано на влиянии цифровой трансформации на качество высшего образования. Цифровизация, будучи глобальным трендом, имеет поступательный характер развития в образовании, однако в период стихийного перехода к дистанционному формату в 2020 г. пережила момент резкого форсированного

развития. В этом смысле влияние широкого применения цифровых решений на качество образования выглядит, по мнению опрошенных преподавателей, более позитивным, чем общий тренд изменения качества за исследуемый период (рис. 2). Во-первых, статистика полученных ответов на этот вопрос показывает более консолидированное мнение. Во-вторых, это влияние оценивается более чем половиной преподавателей как позитивное. При этом четверть опрошенных отмечает значительное повышение качества.

Такие оценки влияния цифровизации на качество образования могут быть связаны с уверенностью преподавателей в использовании цифровых средств обучения. Абсолютное большинство респондентов (77,4 %), оценивая свою степень владения цифровыми средствами обучения по десятибалльной шкале, отметили уровни от «7» до «10» (практически четверть отметила максимальный показатель «10»). Сложности в работе с цифровыми ресурсами сегодня испытывают менее 5 % преподавателей (диапазон по той же шкале «0–4»). Результаты исследования подтверждают факт отсутствия дефицита цифровых компетенций у преподавателей вузов, характерный для начала пандемийного периода [21].

Широкомасштабное внедрение цифровых инструментов в ковидный период позволило широко апробировать разные форматы преподавания и обучения, что изменило структуру педагогического процесса, тем более, что внезапный переход к дистанционному формату обучения в начале пандемии вызывал серьезные опасения в обеспечении качества [22]. Анализ используемых сегодня форматов обучения и сложившееся мнение относительно их эффективности для достижения образовательных результатов демонстрирует со-поставимые данные (рис. 4). Преподаватели отмечают наивысшую эффективность в достижении обучающимися образовательных результатов при проведении занятий в аудиторном формате, который, с возвратом к очному (контактному) обучению в вузах после снятия эпидемиологических ограничений, снова стал наиболее распространенным, создавая предпосылки для более качественного обучения в этой логике. При этом 42,9 % педагогов на аудиторных занятиях полностью обходятся без использования цифровых инструментов. Частично сохранились и дистанционный (удаленный), и гибридный форматы организации занятий, в эффективность которых верит только каждый десятый опрошенный. Несмотря на невысокую оценку эффективности, дистанционный формат все еще используется практически третью опрошенных

преподавателей (рис. 4). Со смешанным форматом работают более трети всех опрошенных и считают его эффективным. Смешанный формат является массовым открытием для российских вузов за пандемийный период и широко применяется в сегодняшних условиях.

В оценке эффективности 13,1 % преподавателей указали на иные форматы, в частности, на онлайн-обучение на базе специализированных или общеобразовательных платформ.

### Результаты: зоны внимания в обеспечении качества высшего образования

В рамках саморефлексии педагоги обозначили барьеры, которые снижают эффективность их работы в настоящее время. Наиболее выраженным препонами являются дополнительные (внеклассовые) функции в работе и обширная учебная нагрузка, что было отмечено 36,7 % и 35,2 % опрошенных преподавателей соответственно. В этом случае мы имеем дело с классической дилеммой «количество-качество». В данной бинарной оппозиции объем нагрузки выступает основным ограничивающим фактором развития качества. Рост учебной нагрузки преподавателей фиксирует также

другое актуальное исследование структуры преподавательской нагрузки и бюджета времени преподавателей [23]. Важно отметить, что вместе с учебной нагрузкой эффективность работы снижают дополнительные функции педагога в вузе – работа со школами, работодателями, административные задачи и т. д., которые напрямую не связаны с трансформациями, вызванными пандемией. Среди других ограничивающих факторов своей профессиональной деятельности преподаватели назвали низкий образовательный уровень и отсутствие заинтересованности у обучающихся (29,9 %); условия реализации образовательных программ (18 %); низкую заинтересованность, отсутствие мотивации и профессиональное выгорание (11,7 %); дефицит профессиональных компетенций (5 %). При этом стоит отметить, что 28,2 % не смогли обозначить каких-либо барьеров. Рассматривая более подробно профессиональные дефициты преподавателей, практически половина опрошенных (46 %) ответили, что дефицитов не испытывают.

Проектируя мнения преподавателей на дефициты вузов в обеспечении качества образования, мы получили относительно классическую пирамиду проблемных зон высшей школы (рис. 5).

Наибольший потенциал состоит в развитии материально-технической базы и оптимизации

- Какой из форматов обучения создает лучшие условия для достижения образовательных результатов?
- Какие форматы занятий Вы используете сегодня в своей профессиональной практике?

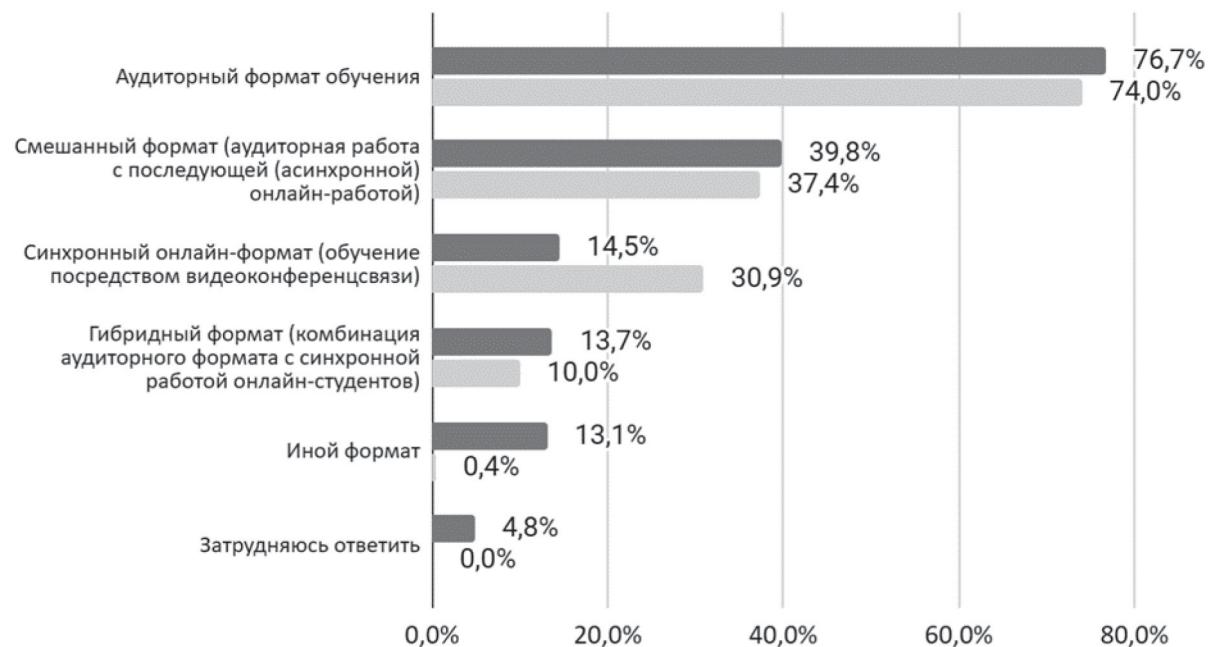


Рис. 4. Использование и оценка эффективности форматов занятий (обучения) преподавателями

Fig. 4. Types of lessons (offline, online, hybrid etc.) as implemented and evaluated by university teachers

В каких сферах Вы видите дефицит обеспечения со стороны вуза для повышения качества образования?



Рис. 5. Дефицитные области вузов в обеспечении качества образования  
Fig. 5. Higher education institutions' deficiencies in education quality improvement

бизнес-процессов. Острый кадровый дефицит отметила треть респондентов. Недостаток в квалифицированных кадровых ресурсах коррелирует с обозначенной респондентами повышенной учебной и внеучебной нагрузкой, которая распределяется на весь педагогический штат. С учетом значимости роли преподавателя в обеспечении качества настоящая задача не является тривиальной. Ключевой вызов, возникший в период пандемии, – цифровое обеспечение – сегодня все еще актуален, хотя и стоит уже не так остро. Сохранение смешанного, гибридного и дистанционного форматов обучения в вузах, как показывает опрос, требует совершенствования условий для преподавания с использованием цифровых инструментов и ресурсов. С этим дефицитом коррелирует потребность в более качественной методической поддержке.

## Заключение

Возвращение университетов к привычному (допандемийному) режиму работы, следуя простой логике, должно было развеять все опасения и сомнения относительно обеспечения качества образования. Однако полный возврат к «доковидным настройкам» высшего образования оказался невозможным в силу разных причин. Во-первых, пройдя серьезный и продолжительный тест на адаптивность образовательных программ, вузы увидели преимущества многовариантных образовательных продуктов и стали в соответствии с полученным опытом и своими возможностями стремиться

к обеспечению гибкости образовательных программ там, где это действительно целесообразно. Прямыми свидетельством этому является частичное сохранение в вузах разных форматов обучения (смешанного, дистанционного, гибридного) в постпандемийный период [24]. Во-вторых, в период действия эпидемиологических ограничений преподаватели получили значительный дидактический опыт работы в цифровой образовательной среде, постепенно повышая ее эффективность. Полученные в исследовании данные позволяют зафиксировать признание ряда существенных изменений в высшем образовании за последние три года, что выразилось в применяемых педагогических практиках, форматах проведения занятий, средствах обучения и педагогической деятельности в целом. Такие существенные трансформации демонстрируют значительную разницу в условиях обеспечения качества высшего образования в до- и постпандемийный периоды, обосновывая необходимость обращения к изучению характера изменений качества образования.

Неоднозначность точек зрения преподавателей относительно того, как изменилось качество высшего образования (повысилось, снизилось, не изменилось) свидетельствует о разном влиянии факторов. С одной стороны, глобальная нештатная ситуация могла стать для одних вузов, преподавателей, студентов существенным барьером, негативно повлиявшим на качество образования, а для других – моментом возможностей, смелых инновационных решений, которые способствовали

повышению качества образования. С другой стороны, глобальные, институциональные и личные факторы влияния оказывают разнонаправленное воздействие на качество образования и в результате формируют у преподавателей разный опыт и восприятие динамики развития качества высшего образования с учетом разного уровня их вовлеченности в вузовскую систему оценки качества. В любом случае, опыт полномасштабного вынужденного перехода к дистанционному образованию не воспринимается фактором влияния с однозначным эффектом воздействия на разные сегменты высшего образования.

Преподаватели вузов среди существенных барьеров повышения качества видят большую нагрузку профессорско-преподавательского состава, структуру которой составляют в том числе внеучебные функции. Определение нагрузки в качестве главного барьера совершенствования своей профессиональной деятельности указывает на необходимость выполнения педагогами большого объема разноплановых задач, приводящих к снижению мотивации, и в итоге – к профессиональному выгоранию. Дополнительного изучения требует природа внеучебной нагрузки преподавателя. Среди существенных внешних барьеров указывается также низкая мотивация и уровень подготовки обучающихся. Выявленные проблемы требуют особого внимания со стороны администраторов образования и исследователей.

Исследование позволило подтвердить лояльное отношение преподавателей к цифровой образовательной среде и использованию цифровых решений в постковидный период. Преподаватели значительно повысили уровень своих цифровых компетенций и сегодня преимущественно оптимистично оценивают влияние применения цифровых инструментов и онлайн-сервисов на качество высшего образования. Несмотря на то, что большая эффективность признается преподавателями за аудиторным форматом, пандемия показала преимущества если не гибридного (синхронного) и дистанционного форматов, то однозначно смешанного (асинхронного) формата обучения.

Опыт организации обучения в ковидный период дал вузам импульс для технологического и концептуального переосмыслиения образования. Разная оценка преподавателями изменений качества образования за последние три года свидетельствует как о положительных, так и отрицательных эффектах управленческих решений и педагогических практик. Сегодня университеты, преподаватели и студенты находятся в выгодном положении: на основе полученного опыта реализации образовательных

программ (или обучения) в разных форматах логичным представляется выстроить образовательную модель (модель обучения), базируясь на эффективных практиках доковидного и ковидного периодов. Формирование интегрированных моделей позволило бы компенсировать существующие дефициты в обеспечении качества высшего образования. При этом стремление управленцев к уникальности конкурентных образовательных практик и гибкости образовательных программ будет требовать дальнейшего мониторинга качества образования, интегрирующего разные формы организации обучения.

### **Список литературы**

1. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / ред. М. С. Добрякова, И. Д. Фрумин ; при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки. Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. 472 с.
2. Емельянова И. Н., Волосникова Л. М. Функции современных университетов: сравнительный анализ миссий отечественных и зарубежных вузов // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 1 (113). С. 83–92. DOI: 10.15826/umpa.2018.01.008.
3. Дремова О. В., Щеглова И. А. Третья миссия университетов в России: тренд на (не)коммерциализацию? // Университетское управление: практика и анализ. 2022. Т. 26, № 2. С. 27–37. DOI: 10.15826/umpa.2022.02.010.
4. Лешуков О. В., Щеглова Д. В., Максимова М. М., Макарьева А. Ю. Отчет о научно-исследовательской работе «Практики реализации «третьей миссии» университетов». Москва, 2020. 157 с.
5. Баранников К. А., Лесин С. М. Система поиска и акселерации инициатив и стартап-проектов студентов // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2017. № 2 (40). С. 38–47.
6. Абанкина И. В. Целевые субсидии образовательным учреждениям в 2019 году // Учет в образовании. 2019. № 1. С. 6–7.
7. Боровская М. А., Масыч М. А., Федосова Т. В., Бечвая М. Р. Эффективный контракт как инструмент устойчивого развития университета // Университетское управление: практика и анализ. 2022. Т. 26, № 3. С. 100–111. DOI: 10.15826/umpa.2022.03.024.
8. Дежина И. Г. Научная политика в ведущих российских университетах: эффекты «нового менеджериализма» // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24, № 3. С. 13–26. DOI: 10.15826/umpa.2020.03.023.
9. Волков А. Е. Как будет меняться управление университетами // Университетское управление: практика и анализ. 2019. Т. 23, № 4. С. 6–8.
10. Радина Н. К., Балакина Ю. В. Вызовы образованию в условиях пандемии: обзор исследований // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 178–194. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-178-194.
11. Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии. Москва : НИУ ВШЭ, 2020. 112 с.

12. Ананин Д. П., Стрикун Н. Г. Гибридное обучение в структуре высшего образования: между онлайн и офлайн // Преподаватель XXI век. 2022. № 4. Ч. 1. С. 60–74. DOI: 10.31862/2073-9613-2022-4-60-74.
13. Проектирование и использование цифровых ресурсов для организации образовательной деятельности. Томск : Издательство Томского государственного университета, 2021. 24 с.
14. Рогозин Д., Соловникова О., Ипатова А. Как преподаватели вузов воспринимают цифровую трансформацию высшего образования // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 271–300. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-1-271-300.
15. Алканова О. Н., Ананин Д. П., Баранников К. А., Стрикун Н. Г. и др. Белая книга. Гибридное обучение. Москва : Грин Принт, 2022. 120 с.
16. Клименко Л. В., Скачкова Л. С. Субъективное благополучие преподавателей российских вузов. Опыт эмпирического исследования // Вопросы образования. 2020. № 4. С. 37–63. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-4-37-63.
17. Петрунева Р. М., Аведеюк О. А., Петрунева Ю. В., Аведеюк Д. Н. Проблемы дистанционного образования глазами преподавателей: уроки коронавируса // Primo Aspectu. 2020. № 2 (42). С. 65–71. DOI: 10.35211/2500-2635-2020-2-42-65-71.
18. Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию: Аналитический доклад. Томск : Издательство Томского государственного университета, 2021. 46 с.
19. Ситуация с качеством образования в период пандемии: что показывает анализ больших данных. Томск : Издательство Томского государственного университета, 2021. 39 с.
20. Захарова У. С., Вилкова К. А., Егоров Г. В. Этому невозможно обучить онлайн: прикладные специальности в условиях пандемии // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 115–137. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-115-137.
21. Уроки «стресс-теста»: что мы поняли в пандемию. Аналитический доклад. Министерство высшего образования и науки Российской Федерации, 2020. 185 с.
22. Абрамов Р. Н., Груздев И. А., Терентьев Е. А., Захарова У. С., Григорьева А. В. Университетские преподаватели и цифровизация образования: накануне дистанционного форс-мажора // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24, № 2. С. 59–74. DOI: 10.15826/umpa.2020.02.014.
23. Кирюшина М. А., Алексеева Я. И., Рудаков В. Н. Преподавательские практики сотрудников вузов и научных организаций: информационный бюллетень. Москва : НИУ ВШЭ, 2023. 40 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-2764-1.
24. Ананин Д. П., Каикарова Е. В. Модели и дидактика гибридного обучения. Томск : Изд-во Томского гос. ун-та, 2022. 43 с.
2. Emelyanova I. N., Volosnikova L. M. Funktsii sovremennykh universitetov: sravnitel'nyi analiz missii otechestvennykh i zarubezhnykh vuzov [Functions of Modern Universities: Comparative Analysis of Missions of International and National Institutions]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2018, vol. 22, nr 1 (113), pp. 83–92. doi 10.15826/umpa.2018.01.008. (In Russ.).
3. Dremova O. V., Shcheglova I. A. Tret'ya missiya universitetov v Rossii: trend na (ne)kommertsializatsiyu? [Russian Universities' Third Mission: A Trend towards (Non)Commercialization?] *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2022, vol. 26, nr 2, pp. 27–37. doi 10.15826/umpa.2022.02.010. (In Russ.).
4. Leshukov O. V., Shcheglova D. V., Maksimova M. M., Makar'eva A. Yu. Otchet o nauchno-issledovatel'skoj rabote «Praktiki realizatsii «tret'ei missii» universitetov» [Research Report «Practices for the Accomplishment of Universities' Third Mission»], Moscow, 2020, 157 p. (In Russ.).
5. Barannikov K. A., Lesin S. M. Sistema poiska i akceleratsii initsiativ i startap-proektov studentov [System of Search and Acceleration of Initiative and Startup Projects of Students]. *Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psichologiya*, 2017, nr 2 (40), pp. 38–47. (In Russ.).
6. Abankina I. V. Tselevye subsidii obrazovatel'nym uchrezhdeniyam v 2019 godu [Grant-in-Aid for Educational Institutions in 2019]. *Uchet v obrazovanii*, 2019, nr 1, pp. 6–7. (In Russ.).
7. Borovskaya M. A., Masych M. A., Fedosova T. V., Bechvaya M. R. Effektivnyi kontrakt kak instrument ustochivogo razvitiya universiteta [Effective Contract as a Tool for the University's Sustainable Development]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2022, vol. 26, nr 3, pp. 100–111. doi 10.15826/umpa.2022.03.024. (In Russ.).
8. Dezhina I. G. Nauchnaya politika v vedushchikh rossiiskikh universitetakh: effekty «novogo menedzherializma» [Research Policy in Leading Russian Universities: Effects of 'New Managerialism']. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2020, vol. 24, nr 3, pp. 13–26. doi 10.15826/umpa.2020.03.023. (In Russ.).
9. Volkov A. E. Kak budet menyat'sya upravlenie universitetami [How University Management Will Change]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2019, vol. 23, nr 4, pp. 6–8. (In Russ.).
10. Radina N. K., Balakina Yu. V. Vyzovy obrazovaniyu v usloviyakh pandemii: obzor issledovanii [Challenges for Education during the Pandemic: An Overview of Literature]. *Voprosy obrazovaniya*, 2021, nr 1, pp. 178–194. doi 10.17323/1814-9545-2021-1-178-194. (In Russ.).
11. Shtorm pervykh nedel': kak vysshee obrazovanie shagnulo v real'nost' pandemii [First Weeks Storm: How Higher Education Entered Reality of Pandemic], Moscow, Higher School of Economics, 2020, 112 p. (In Russ.).
12. Ananin D. P., Strikun N. G. Gibrnidnoe obuchenie v strukture vysshego obrazovaniya: mezhdu onlain i oflain [Hybrid Learning in Higher Education: Between Online and Offline]. *Prepodavatel' XXI vek*, 2022, nr 4, part 1, pp. 60–74. doi 10.31862/2073-9613-2022-4-60-74. (In Russ.).
13. Proektirovanie i ispol'zovanie tsifrovyykh resursov dlya organizatsii obrazovatel'noi deyatel'nosti [Designing and Using Digital Resources for the Teaching Activities], Tomsk State University Press, 2021, 24 p. (In Russ.).

### References

1. Dobryakova M. S., Froumin I. D. (Eds.) Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': ot lozungov k real'nosti [Universal Competences and New Literacy: From Slogans to Reality], Moscow, Higher School of Economics, 2020, 472 p. (In Russ.).

14. Rogozin D., Solodovnikova O., Ipatova A. Kak prepodavateli vuzov vosprinimayut tsifrovyyu transformatsiyu vysshego obrazovaniya [How University Teachers View the Digital Transformation of Higher Education]. *Voprosy obrazovaniya*, 2022, nr 1, pp. 271–300. doi 10.17323/1814-9545-2022-1-271-300. (In Russ.).
15. Alkanova O. N., Ananin D. P., Barannikov K. A., Strikun N. G. et al. Belya kniga. Gibridnoe obuchenie [White Book. Hybrid Education], Moscow, Grin Print, 2022, 120 p. (In Russ.).
16. Klimenko L. V., Skachkova L. S. Sub»ektivnoe blagopолучie prepodavatelei rossiiskikh vuzov. Opty empiricheskogo issledovaniya [Subjective Well-Being of Russian Faculty. An Empirical Study]. *Voprosy obrazovaniya*, 2020, nr 4, pp. 37–63. doi 10.17323/1814-9545-2020-4-37-63. (In Russ.).
17. Petruneva R. M., Avdeyuk O. A., Petruneva Yu. V., Avdeyuk D. N. Problemy distantsionnogo obrazovaniya glazami prepodavatelei: uroki koronavirusa [Problems of Distance Education through the Eyes of Teachers: Lessons of Coronavirus]. *Primo Aspectu*, 2020, nr 2, pp. 65–71. doi 10.35211/2500-2635-2020-2-42-65-71. (In Russ.).
18. Kachestvo obrazovaniya v rossiiskikh universitetakh: chto my ponyali v pandemiyu [Education Quality in Russian Universities: What We Understood in Pandemic], Tomsk State University Press, 2021. 46 p. (In Russ.).
19. Situatsiya s kachestvom obrazovaniya v period pandemii: chto pokazyvaet analiz bol'sikh dannykh [Situation with Education Quality in the Pandemic: What the Analysis
- of Big Data Shows], Tomsk State University Press, 2021, 39 p. (In Russ.).
20. Zakharova U. S., Vilkova K. A., Egorov G. V. Etomu nevozmozhno obuchit' onlain: prikladnye spetsial'nosti v usloviyakh pandemii [It Can't Be Taught Online: Applied Sciences during the Pandemic]. *Voprosy obrazovaniya*, 2021, nr 1, pp. 115–137. doi 10.17323/1814-9545-2021-1-115-137. (In Russ.).
21. Uroki stress-testa: chto my ponyali v pandemiyu [Lessons from Stress-test: What We Understood in Pandemic], Ministerstvo vysshego obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii, 2020, 185 p.
22. Abramov R. N., Gruzdev I. A., Terentev E. A., Zakharova U. S., Grigoryeva A. V. Universitetskie prepodavateli i tsifrovizatsiya obrazovaniya: nakanune distantsionnogo fors-mazhora [University Professors and the Digitalization of Education: On the Threshold of Force Majeure Transition to Studying Remotely]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2020, vol. 24, nr 2, pp. 59–74. doi 10.15826/umpa.2020.02.014. (In Russ.).
23. Kiryushina M. A., Alekseeva Ya. I., Rudakov V. N. Prepodavatel'skie praktiki sotrudnikov vuzov i nauchnykh organizatsii [Teaching Practices of University Faculty and Researchers], Moscow, Higher School of Economics, 2023, 40 p. doi 10.17323/978-5-7598-2764-1. (In Russ.).
24. Ananin D. P., Kashkarova E. V. Modeli i didaktika gibridnogo obucheniya [Models and Didactics of Hybrid Learning], Tomsk State University Press, 2022. (In Russ.).

#### Информация об авторах / Information about the authors

**Ананин Денис Павлович** – кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории исследования образовательной политики, Московский городской педагогический университет; ananindp@mgpu.ru; ORCID 0000-0001-6374-8372.

**Баранников Кирилл Анатольевич** – кандидат педагогических наук, проректор, Московский городской педагогический университет; barannikovka@mgpu.ru; ORCID 0000-0001-5182-9458.

**Стрикун Наталья Геннадьевна** – кандидат педагогических наук, заведующий лабораторией исследования образовательной политики, Московский городской педагогический университет; strikunng@mgpu.ru.

**Сувироева Анастасия Юрьевна** – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории исследования образовательной политики, Московский городской педагогический университет; suvirovaau@mgpu.ru; ORCID 0000-0002-2086-4960.

**Denis P. Ananin** – PhD (Pedagogics), Leading Research Fellow of the Laboratory for Education Policy Research, Moscow City University; ananindp@mgpu.ru; ORCID 0000-0001-6374-8372.

**Kirill A. Barannikov** – PhD (Pedagogics), Vice-Rector, Moscow City University; barannikovka@mgpu.ru; ORCID 0000-0001-5182-9458.

**Natalia G. Strikun** – PhD (Pedagogics), Head of the Laboratory for Education Policy Research, Moscow City University; strikunng@mgpu.ru.

**Anastasia Yu. Suvirova** – PhD (Pedagogics), Senior Research Fellow of the Laboratory for Education Policy Research, Moscow City University; suvirovaau@mgpu.ru.

