

ЦЕНТРЫ ПОДДЕРЖКИ ПРЕПОДАВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В ВЕДУЩИХ МИРОВЫХ УНИВЕРСИТЕТАХ: ОБЗОР ЛУЧШИХ ПРАКТИК

Е. А. Другова, И. И. Журавлева

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Россия, 101000, Москва, Потановский переулок, 16, стр. 10;

e.a.drugova@gmail.com

Аннотация. На фоне стремительной цифровизации, динамичного развития образовательных технологий, меняющегося запроса к компетенциям преподавателей современные университеты сталкиваются с необходимостью системно поддерживать развитие образовательных процессов и преподавания. Для этого создаются специальные подразделения – Центры поддержки преподавания и обучения (ЦППО). Анализ опыта деятельности таких центров видится ценным с позиции организационного развития университетов в ответ на вызовы современности. В данном обзоре рассмотрены кейсы лучших практик ЦППО в ведущих мировых университетах. С опорой на глобальные рейтинги отобраны двадцать ЦППО, проанализированы их миссии и цели, направления деятельности и состав персонала. Применялись методы тематического анализа, классификации, а также фреймворк организационного роста в области преподавания и обучения. Были выделены три группы миссий ЦППО, связанные с поддержкой и развитием сотрудников и учащихся, образовательного процесса, сотрудничества внутри и вне университета. Деятельность ЦППО включает консультирование, профессиональное развитие преподавателей, развитие активного обучения, инклюзивного обучения, обратной связи, оценивания, отношений со студентами как партнерами, научно-исследовательскую и аналитическую деятельность. Деятельность ЦППО оказалась преимущественно сосредоточена на микро- и мезоуровнях, наиболее интенсивно – в части образовательных технологий и программ профессионального переобучения. Важное место также занимает поддержка лидерства в преподавании и обучении, создание сообществ и усиление микрокультур. Персонал ЦППО состоит из разноуровневого менеджмента, специалистов в образовании и прочих специалистов; обнаружено усиление персонала ЦППО техническими специалистами; отмечается разнообразие названий должностей при схожих функциональных обязанностях. Поскольку деятельность ЦППО мало освещена в русскоязычной исследовательской литературе, результаты обзора могут быть применены как в прикладном ключе при создании и развитии подобных центров в российских университетах, так и для дальнейших исследований организационного развития университетов в области поддержки преподавания и обучения.

Ключевые слова: центр поддержки преподавания и обучения, развитие преподавания и обучения, методическая поддержка преподавателей, педагогика высшей школы, внедрение образовательных технологий, цифровое обучение, организационное развитие университетов

Благодарности. Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Для цитирования: Другова Е. А., Журавлева И. И. Центры поддержки преподавания и обучения в ведущих мировых университетах: обзор лучших практик // Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27, № 3. С. 25–40. DOI: 10.15826/umpa.2023.03.021.

CENTRES FOR TEACHING AND LEARNING OF THE WORLD'S LEADING UNIVERSITIES: BEST PRACTICES REVIEW

E. A. Drugova, I. I. Zhuravleva

National Research University Higher School of Economics

16/10 Potapovsky lane, Moscow, 101000, Russian Federation;

e.a.drugova@gmail.com

Abstract. Amid rapid digitalization, dynamic development of educational technologies, and changing demands to educator competencies, modern universities face the need to support the development of educational processes and teaching systematically. Special units, Centres for Teaching and Learning (CTL), are created for this purpose. The analysis of these Centres' experience is valuable from the standpoint of organizational development of the universities in response to the challenges of modernity.

The study examines the best practice cases of CTL in the world's leading universities. Based on global rankings twenty CTLs were selected, and their goals, missions, directions, and the composition of the staff were analyzed. The authors applied thematic analysis, classification, and organizational growth in the teaching and learning framework. Three groups of CTL's missions, related to the support and development of employees and students, of educational process and cooperation within and outside the university, have been allocated. Their activities include consulting, professional development, support of active learning, inclusive education, feedback, assessment, and partnership with students, as well as scientific research and analytical work. CTL's activity is concentrated mainly at micro- and meso-levels, most intensively in the sphere of educational technologies and retraining programs. Leadership support in teaching and learning, building communities, and enhancement of microcultures are also important. CTL's personnel consists of multi-level management, educational specialists, and others. As found, CTL's personnel are enhanced with technicians. There is a variety of job names with similar functional responsibilities. CTL's activity does not receive proper recognition in Russian-language research literature, so the results of this study can be used practically, in the foundation and development of such centers, as well as in further research of the universities' organizational development in the sphere of teaching and learning support.

Keywords: centre for teaching and learning, development of teaching and learning, teacher training, higher education pedagogy, integration of educational technologies, digital learning, organisational development of universities

Acknowledgments. This work is an output of a research project implemented as part of the Basic Research Program at the National Research University Higher School of Economics (HSE University).

For citation: Drugova E. A., Zhuravleva I. I. Centres for Teaching and Learning of the World's Leading Universities: Best Practices Review. *University Management: Practice and Analysis*, 2023, vol. 27, no. 3, pp. 25–40. doi 10.15826/umpa.2023.03.021. (In Russ.).

Введение

Эксперты указывают, что в глобальном цифровом мире в экономике образования метафора конвейера индустриальной эпохи со стандартизированным временем и процессом подготовки больше не актуальна. Образовательный процесс становится все более гибким и вариативным, а университеты призваны не только учить, но и постоянно учиться. Будущее университетов связывают с цифровым, индивидуализированным, недорогим и доступным в любое время и в любом месте обучением [1; 2]. Реформы в области высшего образования связывают с пересмотром того, чему учат (учебная программа), как учат (педагогика), когда и где учат (технологии и реальный мир), кого учат (доступность и инклюзия) [3].

Преподавание в современных университетах стремительно становится все более сложной деятельностью, к которой предъявляются новые требования. Так, аналитический центр Educause в 2022 г. [4] в своем прогнозе указывает на такие значимые для преподавания и обучения тренды, как распространение гибридного и онлайн-обучения, растущий запрос на компетентностно-ориентированное обучение, расширяющиеся возможности дистанционной работы, разнообразие моделей педагогического дизайна курсов. Среди технологических трендов особенно подчеркивается растущая значимость для преподавания и обучения искусственного интеллекта, учебной аналитики

и больших данных, кибербезопасности. На обучение и преподавание влияют и относящиеся к окружающей среде тренды, такие как изменение физических структур кампусов, их развитие и трансформация; ориентация на цели устойчивого развития и глобальное благополучие. Политические воззрения, ценности общества и идеология также влияют на педагогику [4].

В связи с вышеперечисленным, преподаватель сегодня вынужден реализовать сразу несколько ролей, порой конфликтующих, и их количество возрастает, а наполнение усложняется. Так, например, Харден и Кросби [5] выделяют 12 ролей преподавателя в 6 областях: 1) лектор, провайдер информации как в учебной среде, так и в условиях практики; 2) ролевая модель как в учебных условиях, так и в близких к рабочим; 3) фасилитатор обучения и ментор; 4) оценщик как студента, так и самого курса; 5) планировщик курса и программы; 6) создатель обучающего контента и гид по обучающему курсу. Перенос преподавания в цифровую среду также усложняет деятельность преподавателя и требует новых компетенций: сами преподаватели университетов называют этот переход от «эксперта-предметника» к «тренеру по производительности» в учебной ситуации, отмечают изменения в стиле взаимодействия со студентами и с другими преподавателями в цифровой среде [6].

Как ответ на обозначенные и иные вызовы, для помощи преподавателям и сопровождения

трансформаций в учебном процессе в университетах многих стран были созданы специальные центры поддержки преподавания и обучения (teaching and learning centres). Эти центры в общем виде предназначены помогать университету осовременивать учебный процесс, внедрять образовательные инновации, помогать преподавателям осваивать новые роли, распознавать проблемные зоны в обучении и предлагать решения, а также гибко реагировать на изменения в разнообразных повестках, влияющих на преподавание. В российской исследовательской литературе деятельность таких центров и их роль в образовательных трансформациях практически не освещена. Вместе с тем, этот опыт может оказаться очень полезен для анализа и адаптации в реалиях российского высшего образования. Для восполнения этого пробела в работе ставится цель проанализировать деятельность таких центров в ведущих мировых университетах.

Обзор литературы

Концепция центров поддержки преподавания и обучения (ЦППО) появилась в 1970-е гг., что было связано с ростом количества студентов и запросом на повышение качества обучения [7]. Появилось понимание, что необходима система поддержки преподавания как профессиональной деятельности [8]. В 1970-е гг. в Великобритании уже было небольшое количество таких центров при университетах, например, в Университете Саутгемптон, Университете Центральной Англии. В 90-е их было уже более 70 [9], после чего практически в любом британском университете появился такой центр. Вначале они часто имели название «центр развития преподавания» (faculty development centre), затем, с развитием подхода студентоцентричности, к названию добавилось слово «обучение» (learning) [10]. В Соединенных Штатах первый ЦППО был создан в начале 70-х гг. в Мичиганском университете, он назывался «Центр исследований обучения и преподавания». Подобные центры вскоре появились в других университетах, включая Калифорнийский университет в Беркли и Университет Висконсин-Мэдисон. В Австралии подобные центры развивались последние 60 лет и также стали обязательной частью организационной структуры университетов [11]. В латиноамериканских университетах, университетах стран Африки и университетах Китая такие центры появились позже, однако так же динамично развиваются [12].

В 1980-х гг. создание ЦППО набирало обороты, фокус расширился за пределы педагогики и стал

включать в себя развитие преподавателей, оценку и интеграцию технологий. Многие университеты создали полноценные офисы или отделы, занимающиеся преподаванием и обучением, с персоналом, квалифицированным в областях педагогического дизайна, образовательных технологий, онлайн-обучения и повышения квалификации преподавателей. Многие страны создали национальные центры исследований и разработок в области высшего образования для поддержки преподавания и обучения, такие как Академия высшего образования Великобритании¹, созданная в 2004 году. Сегодня в большинстве крупных университетов мира есть ЦППО в той или иной форме. Эти центры сосредоточены на широком круге вопросов, от интеграции технологий до педагогики и оценки. Они также предоставляют возможности профессионального развития для преподавателей, поддержку студентов и возможности для исследований и получения грантов в области преподавания. Со временем ЦППО начали все больше влиять на университеты изнутри, поддерживая новые институциональные цели и расширяя свое влияние на такие области организационного развития, как управление человеческими ресурсами и институциональную способность к изменениям [13].

При анализе исследовательской литературы, посвященной ЦППО, можно обнаружить, что многие статьи описывают работу конкретных ЦППО при университетах [14; 15] или представляют разработки: модели, платформы, программы, и др. Так, Яньес и др. [16] описывают модель сопровождения преподавателей «один на один», реализуемую в ЦППО Чилийского университета, предлагая ее тиражирование. Модель направлена на постоянное совершенствование преподавания с помощью консультанта-советника и включает четыре этапа: диагностику и постановку целей, разработку шагов трансформации какой-то области преподавания (например, планирование занятий, стратегии обучения, процесс оценивания, и др.), внедрение и оценку результатов. Фаббри и др. (2023) [14] описывают модель со-проектирования и со-преподавания, включающую сотрудничество преподавателя и консультанта ЦППО. Также предлагаются матрицы оценки степени институциональной зрелости ЦППО [17]. Встречаются исследования, посвященные анализу потребностей преподавателей в сопровождении и помощи в разных аспектах преподавательской работы [18]. Недавние исследования коснулись значительной роли ЦППО по сопровождению экстренного перехода на дистанционный формат

¹ Академия высшего образования Великобритании (Advance HE). URL: <https://www.advance-he.ac.uk/> (дата обращения: 25.08.2023).

преподавания в период пандемии COVID-19 [19]. Можно выделить тип исследований, демонстрирующих влияние ЦППО на разные аспекты жизни университета, например, на культуру оценки в университете в целом [20] или на продвижение трансформационного обучения [21].

Большое влияние на современные ЦППО оказывает развитие такого направления исследований в высшем образовании, как «научные знания о преподавании и обучении» (Scholarship of Teaching and Learning, или SoTL). SoTL развивается уже более 30 лет, однако до сих пор существует некоторая путаница в отношении термина и его перевода. В русскоязычной литературе данный термин в вышеуказанном варианте перевода встречается в статье Д. Кейк-Франсен (перевод с английского) о практиках успешности студентов [22]. Концепция SoTL была предложена в 1990 г. Эрнестом Л. Бойером в виде SoT (Scholarship of Teaching, научные знания о преподавании). В своей работе о высшем образовании «Переосмысление науки: приоритеты профессорско-преподавательского состава» автор выделил четыре области науки о преподавании: открытие, интеграция, применение и преподавание [23]. Позже к определению Бойера было добавлено «обучение» (learning), в результате эта область науки стала известна как «научные знания о преподавании и обучении». Поттер и Кустра [24, 2] определяют SoTL как «систематическое изучение преподавания и обучения с использованием установленных и проверенных научных критериев с целью понимания того, как преподавание (убеждения, поведение, отношение и ценности) может максимизировать обучение и / или развить более точное понимание обучения, в результате чего появляются публикации, открытые для критики и использования сообществом».

В российской научной литературе описывается существующая в университетах поддержка преподавания и обучения в рамках научно-методических центров (НМЦ). Их целью является оказание помощи преподавателям в решении педагогических задач, повышение квалификации педагогического коллектива, а также содействие внедрению инновационных технологий обучения. Поддержка преподавания обычно оказывается в рамках различных программ и проектов, мастер-классов и тренингов, а также разработки учебных материалов. Т. С. Брушко и Л. В. Скворцова описывают важность научно-методических центров в вузах и приводят примеры их деятельности [25]. А. А. Зуев и др. [26] рассматривают развитие системы НМЦ в российских вузах, анализируют особенности деятельности этих центров

и приводят примеры передовых практик. Таким образом, НМЦ играют важную роль в развитии образовательных процессов в российских вузах, удовлетворяя потребности в качественном обучении и повышении конкурентоспособности российского образования в мировом контексте. При этом названия таких центров могут быть разными: центр образовательных технологий (см., например, НИУ ВШЭ²), центр передовых технологий обучения (см. НИ ТГУ³), школа педагогического мастерства (см. НИТУ МИСИС⁴), управление качества образовательного процесса (см. ИТМО⁵), и др. Проект создания центра педагогического дизайна в Курском государственном университете описывает И. В. Ильина [27].

Однако анализ российской научной литературы показывает, что деятельность НМЦ в ней практически не освещена: в управленческом контексте не анализируется создание НМЦ, их деятельность, управление и развитие, влияние на образовательные процессы, роль в трансформации культуры преподавания и обучения. Дефицит подобных исследований заставляет обратиться к зарубежному опыту, к кейсам лучших практик ЦППО, анализу их деятельности, что осуществляется в данном исследовании впервые и призвано привлечь внимание российских исследователей образования и обозначить важность исследований в данной области управления университетами.

В то же время в зарубежной научной литературе вопросу создания и управления ЦППО посвящено достаточно много работ. Так, например, М. Д. Сорчинелли [28], основываясь на своем опыте создания ЦППО в двух больших исследовательских университетах, выделяет следующие принципы лучшей практики по их созданию:

1. Выстраивать отношения со стейкхолдерами внутри университета, внимательно прислушиваясь к их потребностям и запросам.
2. Обеспечивать эффективное лидерство и управление центром.
3. Усиливать вовлеченность преподавателей и сотрудников.
4. Развивать приверженность административного управления идеям развития преподавания.

² Центр образовательных технологий МИЭФ. URL: https://icef.hse.ru/en/ed_tech_centre/ (дата обращения: 25.08.2023).

³ Научно-образовательный центр «Институт передовых технологий обучения». URL: <https://alt.ihde.tsu.ru/about/> (дата обращения: 25.08.2023).

⁴ Школа педагогического мастерства. URL: <https://misis.ru/university/struktura-universiteta/offices/umu/school-ped/> (дата обращения: 25.08.2023).

⁵ Управление качества образовательного процесса. URL: https://itmo.ru/ru/viewunit/93675/upravlenie_kachestva_obrazovatel'nogo_processa.htm (дата обращения: 25.08.2023).

5. Разрабатывать и совершенствовать ключевые принципы, четкие цели, процедуры оценивания.

6. Стратегически обоснованно разместить центр в организационной структуре университета.

7. Предлагать разные возможности развития сотрудников, опираясь на сильные стороны и улучшая их.

8. Содействовать коллегиальности и общности сотрудников и подразделений.

9. Создавать коллаборативные системы поддержки.

10. Обеспечить возможности признания достижений и вознаграждения.

В силу разнообразия способов понимания, что такое преподавание и обучение, и комплексности этой области знаний разрабатываются разные подходы и инструменты. Можно отметить разработанную Американским советом по образованию «матрицу центров поддержки обучения и преподавания» [29], включающую как уровни зрелости ЦППО (начальный / развивающийся, компетентный, успешный / образцовый), так и его организационные характеристики (организационная структура, инфраструктура и распределение ресурсов, программы и сервисы). Авторы предлагают использовать матрицу при создании новых ЦППО, при поддержке и развитии существующих, при оценке их роли и влияния в более широком институциональном контексте.

Особый интерес в рамках данной работы представляет фреймворк организационного роста в области преподавания и обучения, интегрирующий модель организационного роста и исследование преподавания и обучения (SoTL), разработанный Кенни

и Итон [1] (см. рис.). В основе фреймворка лежат четыре ключевых элемента изменений: возможности высокоэффективного профессионального обучения; лидерство на локальном уровне и микрокультуры; исследования и развитие знаний, а также образовательные пространства, педагогики и технологии. Поддержку каждого из этих элементов обеспечивают формальные и неформальные процессы, происходящие на нескольких организационных уровнях: микро-, мезо-, макро- и мега-. Таким образом, фреймворк подразумевает, что на организационное развитие в области преподавания и обучения влияет деятельность, которая может быть отнесена к одной из четырех вышеперечисленных групп.

Методы

Цель данного обзора состоит в описании и анализе деятельности центров поддержки преподавания и обучения (ЦППО) в ведущих мировых университетах как кейсов лучших практик с помощью фреймворка организационного роста в области преподавания и обучения [1] (см. рис.). Для этого применены следующие критерии анализа:

1. Миссии и цели ЦППО.
2. Основные направления деятельности ЦППО.
3. Состав персонала ЦППО.

При определении перечня ЦППО сначала был составлен список ведущих мировых университетов. Для этого были использованы наиболее известные мировые и региональные рейтинги:

- The Times Higher Education World University Rankings 2022 (по критерию «преподавание»);



Рис. Фреймворк организационного роста в области преподавания и обучения [1].

Fig. Organisational growth in teaching and learning framework [1].

- The Center for World University Rankings (CWUR) 2021–2022 (по всем критериям рейтинга);
- Shanghai Academic Ranking of World Universities 2022 (по всем критериям рейтинга);
- QS Asia University Rankings 2022 (по всем критериям рейтинга);
- QS Arab Region University Rankings 2022 (по всем критериям рейтинга);
- QS Latin America University Rankings 2022 (по всем критериям рейтинга);
- Australian statistics (по критерию «преподавание»).

Были применены следующие шаги отбора университетов:

1. Составлен расширенный список: выбраны топ-20 университетов из каждого рейтинга, убраны дубли.

2. Университеты из расширенного списка проверены на наличие вебсайта на английском или

немецком языках. В результате расширенный список был сокращен.

3. Вебсайты университетов (на английском или немецком языках) были проверены на наличие ЦППО и онлайн-доступа к материалам о нем. В результате список был еще раз сокращен.

4. Из полученного списка были выбраны итоговые 20 университетов и их ЦППО. При выборе учитывалось не только положение в верхней части списка топовых университетов, но и стремление включить университеты из разных регионов (Европа, Великобритания, США, Азия, Арабские страны, Южная Америка, Австралия).

Финальный список ЦППО ведущих мировых университетов, включенных в данный обзор, представлен в таблице 1. В него вошли 8 центров из США, 3 из Великобритании, по 2 из Австралии и Китая, по 1 из Канады, Катара, Сингапура, Швейцарии, Японии.

Для реализации поставленной цели обзора анализировалась информация с вебсайтов ЦППО как

Таблица 1

Список центров поддержки преподавания и обучения ведущих мировых университетов

Table 1

Centres for Teaching and Learning at the world's leading universities

№	Название университета на англ. / рус.	Страна	Название центра	Ссылка на вебсайт центра
1	Harvard University / Гарвардский университет	США	The Derek Bok Center for Teaching and Learning (Faculty of Arts and Sciences)	https://bokcenter.harvard.edu/
2	Cornell University / Корнеллский университет	США	Center for Teaching Innovation	https://teaching.cornell.edu/
3	California Institute of Technology / Калифорнийский Институт Технологий	США	Center for Teaching, Learning & Outreach (CTLO)	https://ctlo.caltech.edu/universityteaching
4	Stanford University / Стэнфордский университет	США	Center for Teaching and Learning	https://ctl.stanford.edu/
5	Massachusetts Institute of Technology (MIT) / Массачусетский технологический институт	США	MIT Teaching + Learning Lab	https://tll.mit.edu/
6	Johns Hopkins University / Университет Джонса Хопкинса	США	Center for Teaching Excellence and Innovation (CTEI)	https://ctei.jhu.edu/
7	Princeton University / Принстонский университет	США	McGraw Center for Teaching & Learning	https://mcgraw.princeton.edu/
8	University of California, Berkeley (UC Berkeley) / Калифорнийский университет в Беркли	США	Berkeley Center for Teaching & Learning	https://teaching.berkeley.edu/
9	University College London (UCL) / Университетский колледж Лондона	Великобритания	UCL Teaching & Learning Portal	https://www.ucl.ac.uk/teaching-learning/
10	Oxford University / Оксфордский университет	Великобритания	Centre for Teaching and Learning	https://www.ctl.ox.ac.uk/

Окончание табл. 1
Table 1 finishes

№	Название университета на англ. / рус.	Страна	Название центра	Ссылка на вебсайт центра
11	Cambridge University / Кембриджский университет	Великобритания	Cambridge Centre for Teaching and Learning	https://www.cctl.cam.ac.uk/
12	Melbourne University / Мельбурнский университет	Австралия	Learning Environments	https://le.unimelb.edu.au/
13	Queensland University / Квинслендский университет	Австралия	Institute for Teaching and Learning Innovation (ITaLI)	https://itali.uq.edu.au/
14	Peking University / Пекинский университет	Китай	Center for Excellent Teaching and Learning	http://cetl.pku.edu.cn/peking/cetl/en/index.jsp
15	Shanghai Jiao Tong University / Шанхайский университет Цзяотун	Китай	Joint Institute Center for Learning and Teaching (CLT-JI)	https://www.ji.sjtu.edu.cn/academics/academic-centers/center-for-learning-and-teaching/
16	Toronto University / Университет Торонто	Канада	Centre For Teaching Support & Innovation	https://teaching.utoronto.ca/
17	Qatar University / Катарский университет	Катар	Center for Excellence in Teaching and Learning	http://www.qu.edu.qa/offices/cetl
18	National University of Singapore (NUS) / Национальный университет Сингапура	Сингапур	Center for Development of Teaching & Learning Centre for Instructional Technology	https://nus.edu.sg/cdtlhttps://cit.nus.edu.sg/
19	ETH Zürich / Швейцарская высшая техническая школа Цюриха	Швейцария	Educational Development and Technology (LET)	https://ethz.ch/en/the-eth-zurich/organisation/departments/educational-development-and-technology.html
20	Tokyo University / Токийский университет	Япония	Center for Research and Development of Higher Education	https://www.he.u-tokyo.ac.jp/en/

открытых источников. Обнаруженные формулировки миссий / целей ЦППО (см. Приложение 2)⁶ были проанализированы методом тематического анализа, классифицированы и охарактеризованы, соотнесены с фреймворком организационного роста в области преподавания и обучения [1] (см. рис.). Перечни направлений деятельности ЦППО (см. Приложение 3) также были проанализированы с помощью фреймворка организационного роста [1]. Направления деятельности всех ЦППО (в совокупности – 139) были рассортированы в ячейки матрицы фреймворка в зависимости от их содержательной направленности и масштаба их воздействия в университете. Разделение на формальные и неформальные практики не осуществлялось, т. к. вебсайты ЦППО фиксируют, как правило, именно формальные направления деятельности, и зафиксировать неформальные практики с помощью такого источника данных невозможно.

⁶ Здесь и далее приложения доступны в электронной версии статьи на сайте журнала: <https://www.umj.ru/jour>.

Списки сотрудников ЦППО (см. Приложение 4) были проанализированы методом тематического анализа, классифицированы и охарактеризованы.

Результаты

В Приложении 1 представлена информация об истории возникновения ЦППО. Она показывает, что на 1970–90-е гг. приходится около 45 % основанных ЦППО, а после 2000-х их уже около 65 %. Это говорит о том, что появление подобных центров интенсифицируется в последние десятилетия. В названиях ЦППО чаще всего используется словосочетание «преподавание и обучение» или близкие по смыслу: «технологии преподавания», «поддержка преподавания», «развитие образования и технологий». Довольно часто встречается словосочетание «инновации в преподавании». Однократно встречаются «совершенство в преподавании» и «обучающие среды».

1. Миссии / цели ЦППО в ведущих мировых университетах.

В Приложении 2 представлены формулировки миссии и / или целей ЦППО в ведущих мировых университетах. Отметим, что при анализе миссий / целей в качестве материала брались: формулировки миссии, формулировки главной цели, а также формулировки и миссии, и цели, если обе были зафиксированы на вебсайте ЦППО. Авторы согласны с тем, что миссия и главная цель не вполне тождественны, однако, преследуя цель использовать весь доступный для анализа материал, сделали допущение касательно их взаимозаменяемости и взаимодополняемости.

Цели, декларируемые ЦППО, можно условно поделить на три группы:

– Поддержка и развитие сотрудников и учащихся. Среди целей, которые можно отнести к первой группе, в большинстве исследуемых ЦППО назывались, например, «поддержка и развитие сотрудников и студентов» (Princeton University); «совершенствование преподавания» (ETH Zürich); «поддержка и стимулирование инновационных педагогических практик» (Harvard University); «поддержка доказательных практик» (UCL); «поддержка и стимулирование инновационных педагогических практик» (UC Berkeley); чуть реже – «поддержка и стимулирование инклюзивных практик» (Cornell University).

– Поддержка и развитие образовательного процесса. Эту группу составили такие цели, как, например, «совершенствование образовательного процесса» (Shanghai Jiao Tong University); «повышение качества образования» (Cambridge University);

«поддержка преподавателей в создании цифровых учебных ресурсов» (Melbourne University). Также к этой группе может быть отнесена цель развития исследований в области преподавания, которая была выделена ЦППО Tokyo University и Peking University.

– Построение и развитие сотрудничества внутри и за пределами университета. Среди целей, направленных на развитие внутреннего и внешнего сотрудничества, выделялись, например, такие, как «сотрудничество со школами, департаментами и другими организациями» (Stanford University); «развитие педагогического сообщества университета» (Cornell University), «развитие сотрудничества внутри университета» (California Institute of Technology); «развитие международного сотрудничества» (NUS); «стратегическое лидерство в преподавании и обучении» (Queensland University).

2. Основные направления деятельности ЦППО.

В Приложении 3 перечислены основные направления деятельности / задачи ЦППО. Они были выписаны и систематизированы, в результате чего получился список из 139 направлений, которые были распределены в соответствии с фреймворком организационного роста в области преподавания и обучения, адаптированного к возможностям данного исследования (см. табл. 2).

Для возможностей высокоэффективного профессионального обучения (общая доля – 22 %) деятельность на микро- и мезоуровнях была объединена в единую группу, так как данные не позволяют четко дифференцировать индивидуальное обучение (микроуровень) и обучение групп на уровне факультетов или подразделений (мезоуровень).

Таблица 2

Распределение направлений деятельности Центров поддержки преподавания и обучения в ведущих университетах в соответствии с адаптированным фреймворком организационного роста в области преподавания и обучения [1]

Table 2

Distribution of the activities of the Centres for Teaching and Learning of the world leading universities according to the adapted framework for organisational growth in teaching and learning [1]

МИКРОУРОВЕНЬ Влияние на индивидуальный опыт	МЕЗОУРОВЕНЬ Влияние на факультеты, подразделения, рабочие группы	МАКРО+МЕГАУРОВЕНЬ Влияние на национальном и международном уровнях
Возможности высокоэффективного профессионального обучения		
27 (20 %)		3 (2 %)
Обучающие программы, тренинги, воркшопы, лекции и семинары для преподавателей, новых преподавателей, ассистентов преподавателей, иностранных аспирантов, постдоков, студентов, ученых; организация профессионального развития в области преподавания и обучения, а также цифрового обучения по основным образовательным технологиям университета; организация взаимного обучения студентов, преподавателей и административного персонала.		Учебно-просветительская деятельность вне университета, аккредитованные программы в других вузах, международная программа обучения ассистентов преподавателей.

МИКРОУРОВЕНЬ Влияние на индивидуальный опыт	МЕЗОУРОВЕНЬ Влияние на факультеты, подразделения, рабочие группы	МАКРО+МЕГАУРОВЕНЬ Влияние на национальном и международном уровнях
Лидерство на локальном уровне и микрокультуры		
15 (11 %) Стипендиальные программы поддержки преподавания, грантовая деятельность, награды для преподавателей, финансирование педагогических инноваций; развитие передовых образовательных практик; развитие педагогических портфолио; отслеживание качества преподавания, развитие оценивания преподавания, взаимооценка преподавателей; обмен педагогическим опытом; менторство.	14 (10 %) Партнёрство с разными отделами, развитие сотрудничества между дисциплинами локальных и глобальных партнерств; развитие сообществ; фреймворки, программы, инициативы, реализуемые в масштабе всего университета, направленные на развитие тьюторства, оценивания и обратной связи, академической карьеры, академического письма; развитие опыта студентов, чувства принадлежности, партнерства со студентами; содействие созданию равноправной среды обучения, инклюзивности.	2 (1 %) Работа со школьниками, школьными учителями и другими категориями преподавателей за пределами университета; сотрудничество с научными журналами, конференции, вебинары, симпозиумы.
Исследования, развитие знаний		
9 (7 %) Исследовательские проекты и научные разработки; исследования в области преподавания и обучения (SoTL); исследования педагогических технологий; исследование и распространение знаний о новых педагогических методах, приоритетах и практике в высшем образовании; развитие доказательного подхода в обучении.		
Образовательные пространства, педагогики, технологии		
31 (22 %) Индивидуальное и групповое консультирование преподавателей; поддержка проектирования курсов, оценивания, использования образовательных технологий, инклюзивных практик, инноваций, проектирования и проведения онлайн-экзаменов; совместное создание учебных материалов, оценивающих заданий и активностей; техническая поддержка; поддержка новых преподавателей, ассистентов; знакомство с новыми идеями, доказательными практиками преподавания; помощь студентам: тьюторство, языковые и академические сервисы; обратная связь по преподаванию.	34 (24 %) Воркшопы, руководства (например, по онлайн-обучению и оцениванию) и материалы (например, по дизайну и внедрению инклюзивной студентоцентрированной образовательной среды); развитие передовых подходов к образованию (цифровое, предпринимательско- и практико-ориентированное, основанное на исследованиях); развитие новых видов обучения (онлайн, гибкого, смешанного, цифрового); развитие практик оценивания и обратной связи; поддержка внедрения образовательных технологий (учебная аналитика, приложения для обучения, внедрение цифровых бейджей); помощь в создании медиаконтента; продвижение языкового образования; помощь в проведении студенческой оценки, институциональных опросов.	4 (3 %) Бесплатное распространение контента внутри и за пределами университета; альянс по обмену курсами восточных и западных университетов; развитие сетевых площадок; проект по поддержке педагогических инноваций в университете.

Лидерство на локальном уровне и уровне микрокультуры также занимает 22 %. На микроуровне направления деятельности поддерживают индивидуальное лидерство педагога как практика и новатора, либо студента как активного обучающегося, развивающего личные навыки. На мезоуровне поддерживаются определенные ценности, меняется культура (оценивания, инклюзивности и др.), развиваются партнерства внутри университета. В этой и предыдущей группах деятельность ЦППО сосредоточена в большей мере на микроуровне и мезоуровне, нежели на макроуровне организации в целом и за ее пределами.

Исследования и развитие знаний охватывают наименьшее количество направлений в рамках используемого подхода, в совокупности занимая 7 % декларируемых ЦППО направлений деятельности. В силу того, что по своей сущности исследования обладают возможностью оказывать влияние на микро-, мезо- и макроуровнях, направления деятельности не распределялись в соответствии с указанными уровнями отдельно, а были объединены.

Образовательные пространства, педагогики и технологии составляют наиболее обширную группу направлений деятельности в изученных ЦППО как с точки зрения количества обозначенных

на вебсайтах направлений (49%), так и с точки зрения их разнообразия. Деление на уровни опять же достаточно условно, так как представляется сложным определить границы влияния того или иного направления деятельности.

3. Состав персонала ЦППО.

В Приложении 4 приведен состав персонала ЦППО. Его характеристики систематизированы в таблице 3.

Таблица 3

Категории персонала ЦППО в ведущих мировых университетах, примеры названий должностей, примечания

Table 3

Categories of personnel and notes on examples of occupational titles at the Centres for Teaching and Learning of the world leading universities

Категория персонала	Примеры и примечания
Управление, менеджмент	
Руководящий персонал	Директор, исполнительный директор, управляющий директор, административный директор, заместители директора по разным вопросам, начальник, старший продюсер / креативный директор и аналогичные должности. В каждом ЦППО указано несколько представителей руководящего персонала (от трех и более).
Среднее управляющее звено: менеджеры и администраторы	Координатор программ, координатор офиса, координатор цифрового обучения, координатор по связям с преподавателями, менеджер технических операций, менеджер проектов, главный менеджер, программный менеджер, менеджеры и кураторы по разным направлениям (по коммуникациям, по планированию и координированию, по инклюзивному образованию, по образовательному развитию, по оцениванию, по проектам цифровизации, по медиа-инновациям, по публикациям и др.), администратор программ, администратор по мероприятиям и другие.
Младший персонал: ассистенты	Ассистент директора, административный ассистент, офисный ассистент, ассистенты по разным направлениям.
Специалисты	
Консультанты преподавателей	Консультант по образовательному развитию, по инклюзии, по цифровому обучению, по смешанному обучению; лектор-консультант, консультанты-партнеры с разных факультетов; ментор, старший ментор. Консультант преподавателей как отдельная должность присутствует примерно в трети проанализированных ЦППО, однако можно предположить, что другие специалисты также могут нести консультативные функции.
Педагогические дизайнеры, педагогические коучи, педагогические технологи	Эти названия должностей встречаются примерно в половине проанализированных ЦППО, однако практически в каждом имеются специалисты со схожим функционалом, например, специалисты по проектированию учебных программ, консультанты преподавателей и др.
Специалисты по оцениванию	Информационный аналитик по оценке курсов, специалист по системе оценки, специалист по оценке курсов и оцениванию студентов, специалист по образовательному и программному оцениванию, специалист по проектированию оценивания. Встречаются примерно в половине изученных ЦППО, однако данная функция может быть включена в задачи педагогических дизайнеров или иных специалистов.
Аналитики	Аналитик данных, бизнес-аналитик, учебный аналитик, операционный аналитик.
Технические специалисты	Специалисты в ИТ и ассистивных технологиях; специалисты по мультимедиа-производству: видеограф / редактор, мультимедиа-дизайнер, сотрудник по видео- и аудио-технологиям, сотрудник по фото- и мультимедиа-поддержке, ответственный за оборудование в студии записи, специалист по e-learning и медиа, дизайнер по цифровым решениям, специалист образовательных медиа. Специалисты по мультимедиа занимают большую долю, встречаются в половине изученных ЦППО. При этом эти специалисты наверняка присутствуют во всех университетах выборки, но могут относиться не к ЦППО, а к другим подразделениям.

Категория персонала	Примеры и примечания
Прочие специалисты	Специалист по инклюзии, специалист по развитию письменных навыков, специалист по мероприятиям, специалист в педагогических инновациях, специалист в области языкового образования, специалист по программам обучения в тюрьмах, студенческий посредник для решения неофициальных жалоб и консультирования студентов по формальной процедуре подачи жалоб.
Преподаватели	Встречаются в примерно половине ЦППО из выборки. Участвуют в реализации образовательных проектов.
Исследователи	Отмечены в пяти ЦППО из выборки (UCL, Harvard University, Peking University, University of Cambridge, MIT).

Дискуссия

Анализ направлений деятельности ЦППО с использованием фреймворка организационного роста в области преподавания и обучения [1] показал, что деятельность ЦППО, как правило, сосредоточена в университетах на микро- (индивидуальном) и мезо- (факультеты, департаменты) уровнях. На макро- и мегауровни (весь университет, а также региональное и национальное значение) деятельность ЦППО распространяется значительно меньше. Это можно объяснить тем, что ЦППО ориентированы на работу конкретных преподавателей, внутриуниверситетское сообщество и процессы [30]; проведенный анализ миссий ЦППО также это подтверждает. Отметим, что ряд исследований подчеркивают влияние ЦППО на изменения в организационной культуре университета в целом [31].

Исследовательская деятельность в ЦППО, как было обнаружено, присутствует и развивается, но занимает небольшую долю. При этом, как указывает Д. Либерман [32], у ЦППО есть потенциал постепенного превращения в образовательные лаборатории, способствующие организационному обучению, что соответствует тренду на доказательность образования, усилившемуся с 2010-х гг. [33].

Наиболее развитыми направлениями деятельности ЦППО оказались педагогика и образовательные технологии, а также программы профессионального переобучения. Это может объясняться как стремительным развитием и обновлением технологий [4], так и вытекающей необходимостью для преподавателей постоянно учиться и перестраиваться. Важно отметить и направления деятельности ЦППО, связанные с поддержкой лидерства в области преподавания и обучения, созданием сообществ и усилением микрокультур. Они тоже, как оказалось, занимают важное место в деятельности ЦППО, что соответствует принципам

их эффективной работы, сформулированным М. Д. Сорчинелли [28]. В целом, ставка на развитие лидерства на микроуровнях и поддержка агентов изменений «на местах» соответствует принципам эффективного управления изменениями в университетах [34].

Результаты анализа ключевых направлений деятельности ЦППО показали, что можно выделить несколько общих направлений:

– *Профессиональное развитие преподавателей*: первоочередная цель создания ЦППО.

– *Поддержка ассистентов преподавателей*, второе по важности направление деятельности. Harvard University также имеет программу ассистентов преподавателей для студентов-бакалавров.

– *Поддержка студентов*. Пять ЦППО оказывают поддержку не только педагогам и начинающим преподавать студентам-аспирантам, но и студентам-бакалаврам (Princeton University, Harvard University, UCL, Cambridge University, Stanford). Цифровые значки (digital badges), которые позволяют студентам сохранять и демонстрировать свои достижения в электронном виде, упоминаются в деятельности ЦППО Qatar University. Потенциалу цифровых значков в образовании посвящено большое количество научных публикаций [35; 36].

– *Поддержка цифрового обучения*. Направление, которым занимаются в той или иной степени все рассмотренные ЦППО. Происходит поддержка разных видов цифрового обучения, в т. ч. дистанционного, и цифровых образовательных технологий.

– *Активное обучение*. Многие из рассмотренных ЦППО указывают, что следуют принципам активного обучения или говорят о необходимости его использования (Stanford University, Toronto University, Melbourne University, Cornell University, Johns Hopkins University, MIT, Oxford University, Princeton University, Harvard University, UC Berkeley, Queensland University). Отметим, что в большом

количестве научных публикаций подтверждается эффективность активного обучения [37; 38].

– *Оценка работы преподавателей.* На вебсайтах тринадцати ЦППО присутствует информация о поддержке преподавателей по вопросам проведения оценки их деятельности и обмена опытом и знаниями (UCL, Oxford University, MIT, UC Berkeley, Queensland University, Cornell University, Harvard University, University of Toronto, Johns Hopkins University, Princeton University, Stanford University, ETH Zürich, NUS). Также упоминаются следующие методы: наблюдение в классе; опросы студентов до начала семестра и в его начале / использование результатов прошлых опросов; обратная связь от студентов в середине семестра; обратная связь от студентов в конце семестра; оценка курсов студентами; составление педагогического портфолио, рефлексия; взаимооценка преподавателей [39].

– *Обратная связь и оценивание,* которым отводится одна из центральных ролей в достижении образовательных целей [40]. В последние два десятилетия большое количество научных работ было посвящено изменению взглядов на концепцию обратной связи, которая всё чаще рассматривается как диалогический процесс, где студент занимает активную позицию [41–45]. Передовые университеты следуют этому и развивают культуру обратной связи среди преподавателей и студентов. В 13 ЦППО обратная связь и оценивание составляют одно из ключевых направлений методической работы.

На вебсайтах ЦППО присутствует много ресурсов (гайдов, инструкций, пособий), также центрами проводятся семинары и воркшопы по обратной связи и оцениванию. Например, на вебсайте ЦППО Queensland University представлен большой раздел с информацией по оцениванию работ студентов, обратной связи (используется термин *feedback for learning* [46] из совместного проекта трёх австралийских университетов), академической честности, использованию рубрик, групповому оцениванию. Большой раздел на вебсайте ЦППО Melbourne University посвящён обратной связи и оцениванию, в частности, цифровому. Вебсайт ЦППО Princeton University предлагает информацию о взаимооценивании студентов, групповой работе и проектировании экзаменов с учетом академической честности. Harvard University даёт советы, как создать условия для обратной связи. Cambridge University перечисляет стратегии для проектирования оценивания. UC Berkeley обзревает проектирование эффективных оценочных заданий. Oxford University даёт рекомендации, как сделать обратную связь инклюзивной, вовлекать студентов

в использование обратной связи и предоставлять ее качественно. MIT рассматривает оценивание для обучения, реализацию обратной связи и использование рубрик. Johns Hopkins University делает акцент на дистанционном оценивании. Cornell University предоставляет информацию о технологических инструментах оценивания. ETH Zürich даёт практические советы, как подготовиться к онлайн-экзаменам и провести их. University of Toronto акцентирует внимание на онлайн-оценивании, плагиате, технологических инструментах оценивания.

– *Нетрадиционные форматы оценивающих заданий.* ЦППО занимаются продвижением форматов экзаменов и оценочных заданий, отличных от традиционных эссе, тестов и письменных экзаменов в кампусе [47–49]. Например, открытые экзамены (*open-book exams*) – это относительно новый тип экзаменов в университетах, когда студентам разрешают пользоваться определёнными или любыми источниками для выполнения экзаменационных заданий. Этот тип экзаменов получил распространение в связи с пандемией COVID-19 и переходом на вынужденное дистанционное обучение. Такие экзамены упоминают NUS, UCL, Oxford University, Queensland University (также используется термин *non-invigilated exams*).

– Большинство университетов декларирует важность взаимоотношения со *студентами как с партнерами*, полноправными участниками образовательного процесса. UCL, Queensland University, Cambridge University привлекают студентов для своих проектов. В Harvard University работает образовательная лаборатория, где студенты-бакалавры помогают разрабатывать и тестировать оценочные задания. В Princeton University планируют привлечь студентов в проекты по цифровой педагогике. Johns Hopkins University предлагает грант для совместной работы преподавателей и студентов по улучшению образовательного процесса.

– *Поддержка инклюзивности* упоминается в более чем половине отобранных ЦППО. Johns Hopkins University, MIT, Cornell University, Cambridge University, Stanford University, UC Berkeley дают рекомендации о том, как сделать учебную среду инклюзивной. Зачастую к понятию инклюзивности добавляют гибкость (*flexibility*), равноправие (*equitability*), многообразие (*diversity*) и доступность (*accessibility*). Инклюзия рассматривается более широко, чем учёт потребностей людей с физическими ограничениями здоровья. Например, UCL осуществляет проект, который фокусируется на улучшении результатов обучения этнических меньшинств. В данном университете также работает группа, которая занимается включением

в программу работ маргинализированных исследователей различных рас, гендеров и физических возможностей. В Queensland University есть различные инклюзии, в том числе касающиеся коренных народов Австралии и Островов Торресова пролива. Harvard University под инклюзией понимает включение в образовательный процесс студентов различного происхождения и идентичности. UC Berkeley на вебсайте своего ЦППО выкладывает большое количество материалов о том, как сделать обучение максимально инклюзивным и позаботиться о благополучии всех студентов, а в Queensland University занимаются также вопросами цифрового благополучия [50]. Stanford University уделяет внимание включению в образовательный процесс студентов в первом поколении, малоимущих студентов, студентов с ограниченными возможностями здоровья, а также поддерживает гендерную инклюзивность. К инклюзии также можно отнести работу по формированию чувства общности студентов. Опираясь на научную литературу [51], ЦППО продвигают идею, что преподаватели играют важную роль в развитии чувства общности во время обучения в университете (например, MIT, Queensland University, UC Berkeley).

– *Аналитическая деятельность.* Большинство ЦППО не упоминают отдельно аналитическую деятельность на своих вебсайтах. Наиболее явно работа в этой области указывается в Queensland University, в котором есть команда, занимающаяся вопросами учебной аналитики. В других университетах аналитической работе посвящены отдельные проекты, например, проект по увеличению аналитических возможностей в MIT, проекты Stanford University, или упоминается использование программного обеспечения для аналитической деятельности, например, Tableau и Student Barometer в Cambridge University.

– *Научно-исследовательская деятельность.* Две трети рассмотренных университетов напрямую не указывают научно-исследовательскую деятельность в качестве направления деятельности ЦППО. Пять ЦППО занимаются научной деятельностью в области образования и внедрением результатов передовых научных достижений в образовательный процесс: University of Queensland, NUS, Peking University, Cambridge University, MIT. Несколько университетов отмечают, что ЦППО помогают сотрудникам университетов подавать заявки на научно-исследовательские гранты, например, Queensland University, Johns Hopkins University, NUS, или сами предоставляют их, например, Stanford University, Princeton University, Johns Hopkins University, Cornell University, Harvard

University. ЦППО Queensland University изучает искусственный интеллект в образовании, взаимное обучение с помощью искусственного интеллекта, онлайн- и смешанное обучение. Последнее встречается и в научных исследованиях NUS, Peking University. В Melbourne University реализуется проект Flexible Academic Programming – его работа напрямую связана с работой ЦППО и направлена на улучшение качества проектирования и преподавания в университете в целом.

Что касается состава персонала ЦППО, то можно отметить: а) сходство категорий персонала в разных ЦППО в целом (менеджмент разных уровней, специалисты в образовании, прочие специалисты); б) наличие разнообразия названий должностей при схожих функциональных обязанностях. Многие современные исследователи, действительно, подчеркивают неустойчивость функционала и размытость названий позиций для таких ключевых сотрудников ЦППО, как консультанты по технологическому обучению [52]; в) явную тенденцию на усиление персонала ЦППО техническими специалистами, например, из области мультимедиа-производства.

Обращаясь к истории создания ЦППО, можно заметить, что такие центры появились раньше в университетах англоговорящих стран и чуть позже – в университетах Азии и Латинской Америки [12]; в последние десятилетия их создание интенсифицировалось. Полученные результаты совпадают с результатами других исследователей [28]. Центры могли появиться в результате реорганизации исследовательского подразделения университета (например, University of Tokyo), в рамках создаваемого межуниверситетского партнерства (например, Shanghai Jiao Tong University), но чаще всего ЦППО открывались в рамках стратегии университета по развитию образования (например, пятилетний план развития в Peking University) или в рамках деятельности конкретного пилотного факультета (например, Harvard University). В процессе своей деятельности ЦППО могли усложниться и диверсифицироваться по направлениям (например, NUS).

Ограничения исследования

Ограничениями данного обзора выступают: а) ограничение выборки, связанное с методом отбора ЦППО (рейтинги) и языками источников (только английский и немецкий); б) ограничение источников данных (вебсайты ЦППО, которые могут содержать неполную или устаревшую информацию).

Отметим, что упомянутые ограничения не являются критическими и позволяют выполнить

поставленные в обзоре задачи. Авторы допускают, что вебсайты ЦППО ведущих мировых университетов достаточно репрезентативны.

Заключение

Проведенный обзор посвящён центрам поддержки преподавания и обучения (ЦППО) двадцати ведущих мировых университетов. Анализ их деятельности был реализован на основе информации из открытых источников (вебсайты) с выполнением следующих задач: описание истории появления в университетах таких центров как особых подразделений; анализ миссий и цели ЦППО; анализ и классификация основных направлений деятельности ЦППО; описание состава персонала ЦППО. В работе были применены методы тематического анализа, классификации, а также фреймворк организационного роста в области преподавания и обучения [1]. Результаты показали, что количество создаваемых ЦППО увеличилось в университетах в последние десятилетия. Три группы миссий ЦППО оказались связаны с поддержкой и развитием сотрудников и учащихся, поддержкой и развитием образовательного процесса, построением и развитием сотрудничества внутри и за пределами университета. Среди направлений деятельности были выделены консультирование, профессиональное развитие педагогов, развитие активного обучения, обратной связи и оценивания, поддержка инклюзивного обучения, выстраивание отношений со студентами как с партнерами, аналитическая и научно-исследовательская деятельность. Деятельность ЦППО оказалась сосредоточена на микро- и мезоуровнях; на макро- и мегауровни она оказалась ориентирована значительно меньше. Наиболее развитыми направлениями, в соответствии с использованным фреймворком, оказались педагогика и образовательные технологии, а также программы профессионального переобучения. Также важное место в деятельности ЦППО занимает поддержка лидерства в области преподавания и обучения, создание сообществ, усиление микрокультур. Помимо этого, развивается и исследовательская деятельность, однако она занимает небольшую долю. В составе персонала ЦППО были обнаружены схожие категории: менеджмент разных уровней, специалисты в образовании, прочие специалисты. Обнаружена тенденция усиления персонала ЦППО техническими специалистами; также отмечено разнообразие названий должностей при схожих функциональных обязанностях. Поскольку деятельность ЦППО мало освещена в русскоязычной исследовательской

литературе, результаты обзора могут быть применены как в прикладном ключе при создании и развитии подобных центров в российских университетах, так и для дальнейших исследований организационного развития университетов в области поддержки преподавания и обучения.

Список литературы / References

1. *Kenny N., Eaton S. E.* Academic Integrity Through a SoTL Lens and 4M Framework: An Institutional Self-Study. In: *Eaton S. E., Hughes J. C.* Academic Integrity in Canada. Springer, 2022, pp. 573–592.
2. *Levine A., Pelt S. V.* The Future of Higher Ed Is Occurring at the Margins, available at: <https://www.inside-highered.com/views/2021/10/04/higher-education-should-prepare-five-new-realities-opinion> (accessed 08.08.2023). (In Eng.).
3. *El-Azar D.* 4 Trends That Will Shape the Future of Higher Education, available at: <https://blog.minervaproject.com/4-trends-that-will-shape-the-future-of-higher-education#:~:text=We%20need%20to%20look%20at,in%20truly%20transforming%20higher%20education> (accessed 08.08.2023). (In Eng.).
4. *Pelletier K., McCormack M., Reeves J., Robert J., Arbino N., Al-Freih M., Dickson-Deane C., Guevara C., Koster L., Sánchez-Mendiola M., Besette L. S., Stine J.* Educuse Horizon Report, Teaching and Learning Edition. Boulder, CO: Educuse, 2022. 58 p.
5. *Harden R. M., Crosby J.* AMEE Guide No 20: The Good Teacher is More Than a Lecturer – the Twelve Roles of the Teacher // *Medical Teacher*, 2000, vol. 22 (4), pp. 334–347. doi 10.1080/014215900409429. (In Eng.).
6. *Coppola N. W., Hiltz S. R., Rotter N. G.* Becoming a Virtual Professor: Pedagogical Roles and Asynchronous Learning Networks. *Journal of Management Information Systems*, 2014, vol. 18, no. 4, pp. 169–189. (In Eng.).
7. *Lewis K. G.* Pathways Toward Improving Teaching and Learning in Higher Education: International Context and Background // *New Directions for Teaching and Learning*, 2010, vol. 122, pp. 13–23. (In Eng.).
8. *Schumann D. W., Peters J., Olsen T.* Cocreating Value in Teaching and Learning Centers // *New Directions for Teaching and Learning*, 2013, vol. 133, pp. 21–33. (In Eng.).
9. *Gosling D.* What do UK Educational Development Units Do? // *International Journal for Academic Development*, 1996, vol. 1, no. 1, pp. 75–83. (In Eng.).
10. *Clark D. J., Saulnier B. M.* Broadening the Role of the Teaching and Learning Center: From Transforming Faculty to Transforming Institutions // *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 2010, vol. 2, pp. 111–130.
11. *Chalmers D., Fraser K.* Australian Academic Professional Development Centers: 60 Years of Evolution. In: *Neisler O. J.* The Palgrave Handbook of Academic Professional Development Centers. Palgrave Studies on Leadership and Learning in Teacher Education, Palgrave Macmillan, Cham, 2023, pp. 3–22. (In Eng.).
12. *Neisler O. J.* The Palgrave Handbook of Academic Professional Development Centers. Palgrave Studies on Leadership and Learning in Teacher Education, Palgrave Macmillan, Cham, 2023, 759 p. (In Eng.).

13. *Latta G. F.* Maturation of Organizational Development in Higher Education: Using Cultural Analysis to Facilitate Change // *To Improve the Academy*, 2009, vol. 27, pp. 32–71. (In Eng.).
14. *Fabbri L., Romano A.* Engaging Transformative Organizational Learning to Promote Employability. Fostering Employability in Adult and Higher Education: An International Perspective, vol. 163, pp. 53–65. (In Eng.).
15. *Mettetal G., Schult C. A.* At the Heart of the Campus: A Faculty-Led Teaching and Learning Center. In: *Neisler O. J.* The Palgrave Handbook of Academic Professional Development Centers. Palgrave Studies on Leadership and Learning in Teacher Education, Palgrave Macmillan, Cham, 2023, pp. 221–234. (In Eng.).
16. *Yañez O. J., Càceres R. A., Canessa F. C., Rojas L. G., Torres A. R.* A Teaching Accompaniment and Development Model: Possibilities and Challenges for Teaching and Learning Centers // *International Journal for Academic Development*, 2019, vol. 24, no. 2, pp. 204–208 (In Eng.).
17. *Haras C., Ginsberg M., Magruder E., Zakrajsek T.* The Faculty Development Center Matrix. American Council on Education (ACE), available at: <https://www.acenet.edu/news-room/Documents/The-Faculty-Development-Center-Matrix.pdf> (accessed 08.08.2023). (In Eng.).
18. *Cho B.-R.* Content Analysis of the Teaching Support Program of the Teaching and Learning Center and Direction of the Teaching Support Platform. *Journal of Digital Convergence*, 2020, vol. 18, no. 10, pp. 1–12. (In Eng.).
19. *Schlesselman L. S.* Perspective from a Teaching and Learning Center During Emergency Remote Teaching. *American Journal of Pharmacy Education*, 2020, vol. 84, no. 8, pp. 1042–1044. (In Eng.).
20. *Beckley T. J.* How Do Higher Education Teaching and Learning Centers Contribute to an Institutional Culture of Assessment? // *Graduate Theses, Dissertations, and Problem Reports*, available at: <https://researchrepository.wvu.edu/etd/11234> (accessed 08.08.2023). (In Eng.).
21. *Ableser J., Moore C.* The Role of the Teaching and Learning Center in Promoting Transformative Learning at a Metropolitan University // *Metropolitan Universities*, 2018, vol. 29, nr 3, pp. 53–72. (In Eng.).
22. *Кейек-Франсен Д.* Практики успешности студентов: от очного обучения к масштабному и обратно // *Вопросы образования*. 2018. № 4. С. 116–138. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-4-116-138.
23. *Кейек-Франсен Д.* Praktiki uspešnosti studentov: ot ochnogo obucheniya k masshtabnomu i obratno [Practices for Student Success: From Face-to-Face Learning to At-Scale and Back]. *Voprosy obrazovaniya*, 2018, nr 4, pp. 116–138. doi 10.17323/1814-9545-2018-4-116-138. (In Russ.).
24. *Boyer E. L.* Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate. Princeton, NJ: Jossey-Bass, 1990. 147 p. (In Eng.).
25. *Potter M. K., Kustra E. D. H.* The Relationship Between Scholarly Teaching and SoTL: Models, Distinctions, and Clarifications // *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2011, vol. 5, no. 1, article 23. (In Eng.).
26. *Брушко Т. С., Скворцова Л. В.* Организация обучения в высшей школе: история и современность // *Новый университет: Сборник научных трудов*. 2018. № 14. С. 142–151.
27. *Зуев А. А., Дьяконова Н. А., Хачиров М. Р., Жуикова В. А.* Научно-методические центры – ведущие институты развития образования в современном вузе // *Педагогическое образование в России*. 2018. Т. 23, № 9. С. 54–60.
28. *Ильина И. В.* Формирование центра педагогического дизайна в университете: управленческий аспект // *Материалы XIII Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения научной школы управления образовательными системами»*. М.: Международная академия наук педагогического образования, 2021. С. 19–23.
29. *Ирина И. В.* Formirovanie tsentra pedagogicheskogo dizaina v universitete: upravlencheskii aspekt [Establishing the Center of Instructional Design at the University: Management Aspect]. *Materialy XIII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Shamovskie pedagogicheskie chteniya nauchnoi shkoly upravleniya obrazovatel'nymi sistemami»*, Moscow, Mezhdunarodnaya akademiya nauk pedagogicheskogo obrazovaniya, 2021, pp. 19–23. (In Russ.).
30. *Sorcinelli M. D.* Ten Principles of Good Practice in Creating and Sustaining Teaching and Learning Centers. In: *Gillespi K. H., Hulse L. R., Wadsworth E. C.* A Guide to Faculty Development: Practical Advice, Examples, and Resources. Bolton, MA: Anker, 2002, pp. 9–23. (In Eng.).
31. *A Center for Teaching and Learning Matrix.* American Council on Education, available at: <https://www.acenet.edu/Documents/Center-For-Teaching-Learning-Matrix.pdf> (accessed 08.08.2023). (In Eng.).
32. *Tiberius R.* A Brief History of Educational Development: Implications for Teachers and Developers // *To Improve the Academy*, 2002, vol. 20, pp. 20–37. (In Eng.).
33. *Clark D. J., Saulnier B. M.* Broadening the Role of the Teaching and Learning Center: From Transforming Faculty to Transforming Institutions // *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 2010, vol. 2, pp. 111–130. (In Eng.).
34. *Lieberman D.* Beyond Faculty Development: How Centers for Teaching and Learning Can Be Laboratories for Learning // *New Directions for Higher Education*, 2005, vol. 131, pp. 87–98. (In Eng.).
35. *Sorcinelli M. D.* The Evaluation of Faculty Development Programs in the United States A Fifty-Year Retrospective (1970s-2020) // *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 2020, vol. 5, pp. 5–17. (In Eng.).
36. *Другова Е. А., Блинов В. Н., Калачикова О. Н., Климова Т. В., Попова Е. В., Смирнова О. С.* Скрытые и явные лидеры изменений в университетах. Обзор конференции «HR-тренд 2018. Партизаны перемен» [Hidden

and Visible Leaders of Change in Universities. Review of the Conference «HR-Trend 2018. Partisans of Change» // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 5. С. 111–117.

Drugova E. A., Blinov V. N., Kalachikova O. N., Klimova T. V., Popova E. V., Smirnova O. S. Skrytye i yavnye lidery izmenenii v universitetakh. Obzor konferentsii «HR-trend 2018. Partizany peremen» [Hidden and Visible Leaders of Change in Universities. Review of the Conference «HR-Trend 2018. Partisans of Change»]. University Management: Practice and Analysis, 2018, vol. 22, nr 5, pp. 111–117. (In Russ.). Cheng Z., Watson S. L., Newby T. J. Goal Setting and Open Digital Badges in Higher Education. TechTrends, 2018, vol. 62, pp. 190–196. (In Eng.).

36. Clements K., West R. E., Hunsaker E. Getting Started with Open Badges and Open Microcredentials // International Review of Research in Open and Distributed Learning, 2020, vol. 21, no. 1, pp. 154–171. (In Eng.).

37. Carroll A., Bagraith R., Nugent A., Matthews K., Sah P. Higher Education Learning Framework Matrix – An Evidence Informed Model for University Learning. Brisbane: The University of Queensland, 2018. 52 p. (In Eng.).

38. Freeman S., Eddy S., McDonough M., Smith, M., Okoroafor N., Jordt H., Wenderoth M. Active Learning Increases Student Performance in Science, Engineering, and Mathematics // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 2014, vol. 111, pp. 8410–8415. (In Eng.).

39. Wenger E. Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, 318 p. (In Eng.).

40. Hattie J., Timperley H. The Power of Feedback. Review of Educational Research, 2007, vol. 77, no. 1, pp. 81–112. (In Eng.).

41. Henderson M., Ajjawi R., Boud D., Molloy E. The Impact of Feedback in Higher Education Improving Assessment Outcomes for Learners: Improving Assessment Outcomes for Learners. Palgrave Macmillan Cham, 2019. 303 p. (In Eng.).

42. Winstone N., Carless D. Designing Effective Feedback Processes in Higher Education: A Learning-Focused Approach. Routledge, 2019. 224 p. (In Eng.).

43. Bearman M., Dawson P., Boud D., Hall M., Bennett S., Molly E., Joughlin G. Guide to the Assessment Design

Decisions Framework, available at: <http://www.assessment-decisions.org> (accessed 08.08.2023). (In Eng.).

44. Boud D., Molloy E. Re-thinking Models of Feedback for Learning: the Challenge of Design // Assessment and Evaluation in Higher Education, 2013, vol. 38, no. 6, pp. 698–712. (In Eng.).

45. Morrell L. J. Iterated Assessment and Feedback Improves Student Outcomes // Studies in Higher Education, 2021, vol. 46, no. 3, pp. 485–496. (In Eng.).

46. Henderson M., Boud D., Molloy E., Dawson P., Phillips M., Ryan T., Mahoney P. Feedback for Learning: Closing the Assessment Loop – Final Report. Canberra: Australian Government Department of Education and Training, available at: https://feedbackforlearning.org/wp-content/uploads/ID16-5366_Henderson_Report_2018.pdf (accessed 08.08.2023). (In Eng.).

47. Gernsbacher M., Soicher R., Becker-Blease K. Four Empirically Based Reasons Not to Administer Time-Limited Tests // Translational Issues in Psychological Science, 2020, vol. 6, no. 2, pp. 175–190. (In Eng.).

48. Hiller S., Rumann S., Berthold K., Roelle J. Example-Based Learning: Should Learners Receive Closed-Book or Open-Book Self-Explanation Prompts? // Instructional Science, 2020, vol. 48, pp. 623–649. (In Eng.).

49. Schinske J., Perkins H., Snyder A., Wyer M. Scientist Spotlight Homework Assignments Shift Students' Stereotypes of Scientists and Enhance Science Identity in a Diverse Introductory Science Class. CBE – Life Sciences Education, 2016, vol. 15, no. 3. (In Eng.).

50. Digital Wellbeing for You, Your Colleagues and Students. Briefing Paper for Practitioners, available at: <https://digitalcapability.jisc.ac.uk/what-is-digital-capability/digital-wellbeing/> (accessed 08.08.2023). (In Eng.).

51. Strayhorn T. College Students' Sense of Belonging: A Key to Educational Success for All Students. Routledge, 2019. 210 p. (In Eng.).

52. Mitchell K., Simpson C., Adachi C. What's in a Name? The Ambiguity and Complexity of Technology Enhanced Learning Roles. In: Partridge H., Davis K., Thomas J. Me, Us, IT! Proceedings ASCILITE2017: 34th International Conference of Innovation, Practice and Research in the use of Educational Technologies in Tertiary Education, 2017, 449 p. (In Eng.).

Информация об авторах / Information about the authors

Другова Елена Анатольевна – кандидат философских наук, научный сотрудник Центра социологии высшего образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; e.a.drugova@gmail.com.

Журавлева Ирина Игоревна – младший научный сотрудник Центра социологии высшего образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; izhuravleva235@gmail.com.

Elena A. Drugova – PhD (Philosophy), Researcher, Centre of Sociology of Higher Education, National Research University Higher School of Economics; e.a.drugova@gmail.com.

Irina I. Zhuravleva – Junior Researcher, Centre of Sociology of Higher Education, National Research University Higher School of Economics; izhuravleva235@gmail.com.

