

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ РЕФОРМЫ И КАЧЕСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Константинова Л.В.

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, г. Москва
e-mail: kostkas@yandex.ru

***Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы влияния институциональных реформ на качество высшего образования в России и трансформацию подходов к его оценке. Делается вывод о доминировании подхода к оценке качества по результатам деятельности вуза и сформированности компетенций, при этом цифровизация и, в частности, интеграция искусственного интеллекта в образование определяет возможные траектории дальнейших изменений институциональных рамок высшего образования и механизмов оценки его качества.*

***Ключевые слова:** институциональные реформы высшего образования, качество высшего образования, подходы к оценке качества высшего образования, цифровизации высшего образования, генеративный искусственный интеллект в высшем образовании.*

В последние десятилетия институциональные реформы высшего образования осуществляются в России практически в постоянном режиме. В контексте их реализации трансформируются подходы к оценке качества образования и изменяется степень его значимости.

Под институциональными реформами имеются в виду изменения структурных и организационных рамок высшего образования. Их активная реализация началась в России в начале 2000х годов в связи с присоединением к Болонскому процессу и переходу на двухуровневую, а затем на трехуровневую систему высшего образования. В тот период на первый план вышли вопросы перехода к разрывному циклу обучения (бакалавриат, магистратура), новые сроки получения высшего образования, то есть вопросы формирования новых институциональных рамок. Собственно, содержание образования и его качество во многом отошло в то время на второй план. Результатом этого стало снижение качества образования, о чем сегодня много говорится в рамках критических оценок участия России в Болонском процессе.

Одной из основных проблем называется снижение качества обучения в российских вузах в связи с переходом от пятилетних программ подготовки специалистов на четырехлетние программы бакалавриата при увеличении часов на самостоятельную работу и уменьшение аудиторных часов [1, с. 466]. Как известно, это осуществлялось в большей части за счет сокращения объемов часов на фундаментальные дисциплины, что в условиях необходимости ликвидировать недоработки среднего образования в высшей школе создавало опасность двойного ущерба [7]. О данной проблеме неоднократно заявляли не только представители вузов, но и работодатели. Уровень подготовки в бакалавриате как недостаточный отмечали представители отраслей экономики по ключевым специальностям естественных, инженерных наук, информационных технологий [6, с. 35-42].

В результате данных реформ не приобрела полноценного образовательного статуса и магистратура. Так как в соответствии с ФГОС в образовательные программы магистратуры закладывалось множество целевых задач (углубленная профессионализация, формирование педагогических, управленческих компетенций и навыков научно-исследовательской деятельности), сформировалась так называемая «гибридная магистратура». При этом реализация всех целей магистратуры за два года, как правило, в условиях вечернего обучения, совмещения с работой, разноуровневых по предыдущему профилю образования учебных групп, зачастую оказывалась невозможной. Это привело к тому, что магистратура в отечественной интерпретации оказалась в большинстве своем не способной обеспечивать

реальный прирост образовательного уровня обучающихся и не стала конкурентоспособным уровнем высшего образования [4]. Рядом экспертов отмечался низкий уровень подготовки магистров не только по сравнению со специалистами, но и по сравнению с бакалаврами [8]. Проводимые эмпирические исследования свидетельствовали о том, что в рамках таких «гибридных магистратур», которых было большинство, студенты, ориентированные на занятие наукой, не имели возможность формировать индивидуальный академический трек [2]. Поэтому магистратура не сложилась и как полноценная предаспирантура, как это, в том числе, предполагалось в процессе реформ.

Сегодня, в связи с переходом на новую национальную систему высшего образования опять речь идет о его уровнях, об их новой интерпретации. То есть акцент делается снова на институциональных рамках. Однако, в данном случае основная идея заключается в гибкости сроков обучения, а это дает возможность большей свободы в содержании образовательных программ, что важно в условиях, когда обновляемый в связи с новыми технологическими трендами рынок труда требует быстрой и качественной подготовки соответствующих специалистов. Поэтому в этот раз для вузов созданы рамочные условия, которые позволяют при разработке новых образовательных программ на первое место ставить вопросы содержания образования, а не его формы. Однако риски повторения ошибок 2000х сохраняются. Так, например, в настоящее время в условиях необходимости обеспечения технологического суверенитета возрастает потребность в так называемых комплексных инженерах, способных не только грамотно использовать зарубежные технологии, но и отвечать за полный жизненный цикл изделий (от идеи до производственного процесса) и обладающих широким спектром междисциплинарных профессиональных и надпрофессиональных компетенций для работы в сферах воспроизводства критических и сквозных технологий в рамках инновационного и реверсного инжиниринга. А это требует увеличения сроков обучения по инженерным специальностям. Одновременно сегодня на высоком экспертном уровне выносятся предложения о сокращении сроков подготовки инженерных кадров до 3 лет в бакалавриате и до 1 года в магистратуре в целях быстрого выведения их на рынок труда. Представляется, что такая стратегия может быть чревата снижением качества инженерной подготовки.

Что касается подходов к оценке качества образования, то за последние десятилетия они тоже неоднократно менялись. В начале 2000-х активно внедрялся подход на основе менеджмента качества на базе стандартов ИСО. Это так называемый процессный подход, где качество оценивается по степени соответствия процессов установленным стандартизированным процедурам. Но в большинстве вузов эта система не прижилась. Так как оказалось, что «загнать» основные вузовские процессы (педагогический, научный) в строгие стандарты невозможно в связи с тем, что, они по своей сути носят творческий характер. А стандартизация бюрократических процедур приводила к административным издержкам и никак не сказывалась на качестве образования.

В большей степени в отечественной системе высшего образования прижился и до сих пор доминирует подход к оценке качества по результатам. Он также, как и предыдущий подход заимствован из бизнеса, но из парадигмы управления по результатам. Вузы стали оцениваться по уровню достижения ими определенных заданных показателей. Возник концепт эффективности деятельности вузов, которая определяется на основе достижений определенных значений установленных показателей. Такие показатели определяются в системах аккредитации (государственной и общественной), в государственных программах и проектах, в рейтингах университетов. Вузы, чтобы обеспечить их выполнение («сделать показатели»), зачастую в жертву приносят вопросы качества, в том числе и образовательного процесса, что неоднократно отмечалось и экспертами, и представителями вузов.

Содержательный аспект образования в этой парадигме нашел отражение в компетентностном подходе, в основу которого также заложена идея оценки качества подготовки по результатам – в данном случае по результатам сформированности компетенций. Много усилий вузовского сообщества было потрачено в попытках это сделать,

но так до сих пор и не удалось создать простых, понятных, и, главное, результативных методик оценки уровня сформированности компетенций в вузе. Все, что предлагается и используется, носит достаточно условный характер и реального качества образования не отражает в полной мере.

Еще один подход к оценке качества образования связан с выявлением мнений потребителей образовательных услуг – студентов, работодателей, выпускников через их опросы. Такие опросы проводятся многими вузами, но степень объективности и достоверности получаемой информации зачастую оказывается под вопросом.

Еще одна, как представлялось, панацея решения этого вопроса, была найдена в начале пандемии, когда вынужденно и резко все вузы перешли в цифровой режим ведения занятий. Многие эксперты в то время заявляли о переходе к модели университета будущего, где все обучение будет онлайн, и цифровизация приведет к более высокому качеству образования. Но очень быстро стало понятно, что без непосредственного общения студентов и преподавателей качественный образовательный процесс в вузе невозможен.

Многочисленные исследования показали, что роль реального преподавателя, непосредственно работающего со студентами, не идет ни в какое сравнение с дистанционным наставником и преподавателем, опосредованным экраном монитора. Без «эффекта присутствия» преподавателя и непосредственного общения с сокурсниками у обучающихся постепенно слабеют, а со временем и исчезают не только коммуникативные способности, умение работать в команде, социальный интеллект, но и падает уровень когнитивных способностей [5]. При переходе в онлайн субъективно многие студенты ощущали это как падение качества образования, что фиксировали многие социологические опросы в разных странах.

Но, как представляется, опыт дистанционного обучения в пандемию оказался очень ценным. Его надо было придумать и пережить, чтобы вспомнить и убедиться еще раз в чем сущность образовательного процесса на клеточном уровне, и где находятся те «стволовые клетки» всего такого большого образовательного организма как вуз, как национальная система высшего образования, которые отвечают за качество образования, помимо его формальных рамок и материально-технических условий. А это – непосредственный педагогический процесс, «таинство» взаимодействия преподавателя и студента, студентов между собой в учебной деятельности, где на пресечении множества факторов, не всегда формализуемых, рождается то самое новое качество образованности обучающихся. На это непосредственно влияет и содержание образования, и его методическое и дидактическое сопровождение, но самое главное – это талант и педагогическое мастерство вузовских преподавателей и мотивированность, заинтересованность, «образовательный голод» студентов.

Поэтому на фоне перманентных институциональных реформ высшего образования истина, как представляется, оказалась проста – качество образования определяется качеством преподавателей и студентов, качеством преподавания и содержания образования. А вот насколько эти величины измеримы полностью – это большой вопрос. Более того, любое измерение – это формализация, а здесь она возможна лишь до какой-то степени, а до какой-то степени даже уже и опасна. Поэтому главное при всех институциональных преобразованиях высшего образования, которые у нас, как правило, идут по схеме «до основания, а затем», - вместе с водой не выплеснуть ребенка: бережно относиться к преподавательскому корпусу и внимательно к содержанию занятий.

Говоря о перспективах, необходимо сказать о появлении нового вызова для традиционного образования, который может привести к необходимости переосмысления подходов к оценке качества его результатов. Речь идет о моделях генеративного искусственного интеллекта типа ChatGPT, которые с конца 2022 год будоражат вузовскую общественность. Проведенный анализ экспертных мнений по вопросу использования генеративного искусственного интеллекта в образовании, показал, что в настоящее время присутствуют различные, а порой и прямо противоположные точки зрения – от необходимости запретить его использование в вузах до возможности его полной интеграции

в образовательный процесс. Сформированные на основе проведенного анализа прогнозные оценки таковы, что скорее всего нужно готовиться к обновлению парадигмы образования в сторону более творчески ориентированного образования с использованием искусственного интеллекта и его генеративных моделей. Такая трансформация может начаться с формирования оценочных средств новой природы, в частности, с изменения подходов к заданиям для итоговой государственной аттестации, и, в первую очередь, для выпускных квалификационных работ на более творческие и проектные, и, соответственно, с трансформации подходов к их подготовке и оценке. А так как образовательный процесс в основном выстраивается под форму и содержание итоговой аттестации, то это может повлечь за собой изменения целевых моделей, содержания и технологий высшего образования в целом (так же как переход к ЕГЭ в школе изменил там всю образовательную модель) [3]. Поэтому оценивать качество высшего образования можно будет, например, через оценку трансформации подходов к заданиям, защите и критериям оценки выпускных квалификационных работ, причем не к тематике, а именно к типу самих заданий.

Таким образом, можно заключить, что идущие в России в постоянном режиме институциональные реформы высшего образования приводят к трансформации подходов к оценке качества образования. Пока преобладает подход к оценке качества по результатам деятельности вуза и сформированности компетенций, при этом под большим вопросом оказывается возможность формализованной оценки качества непосредственного педагогического процесса. Цифровизация высшего образования обнажает реальные основания образовательной деятельности, а интеграции искусственного интеллекта и его генеративных моделей в образование определяет возможные траектории дальнейших изменений парадигмы высшего образования, его институциональных рамок и механизмов оценки его качества.

Список литературы

1. Андропова И.В., Лаптева Н.В. Болонский процесс как фактор политики реформирования системы высшего образования в современной России // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия «Социология. Политология». 2020. Т. 20. Вып. 4. С. 464–469.
2. Гармонова А.В., Опфер Е.А., Щеглова Д.В. Роль магистратуры в системе подготовки академических кадров // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 11. С. 47–62
3. Константинова Л.В., Ворожихин В.В., Петров А.М., Титова Е.С., Штышно Д.А. Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы // Открытое образование. 2023. Т.27. № 2. С.36-48.
4. Константинова Л.В., Петров А.М., Штышно Д.А. Переосмысление подходов к уровневой системе высшего образования в России в условиях выхода из Болонского процесса // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 2. С. 9–24.
5. Понизовкина И.Ф. Цифровизация высшего образования: перспективы и риски // Право и практика. 2020. № 1. С.194-202.
6. Сулакшин С.С., Пинтаева М.Ю., Малчинов А.С. Проблемы формирования кадрового ресурса в России. М.: Науч. эксперт., 2009. 130 с.
7. Fadeev G.N., Karpov G.N. Do Modern Russian Schools Provide Education or Training? // Russian Journal of General Chemistry. 2013. Vol. 83, no. 6, pp. 1236–1241.
8. Эзрох Ю.С. Болонская система высшего образования в России: мифы и реальность // ЭКО. 2016. №2. С.172-185.

INSTITUTIONAL REFORMS AND THE QUALITY OF HIGHER EDUCATION

Konstantinova L.V.

Plekhanov Russian University of Economics, Moscow

e-mail: kostkas@yandex.ru

Abstract. *The article examines the problems of the influence of institutional reforms on the quality of higher education in Russia and the transformation of approaches to its assessment. The conclusion is made about the dominance of the approach to assessing quality based on the results of a university's activities and the development of competencies, while digitalization and, in particular, the integration of artificial intelligence into education determines possible trajectories for further changes in the institutional framework of higher education and mechanisms for assessing its quality.*

Keywords: *institutional reforms of higher education, quality of higher education, approaches to assessing the quality of higher education, digitalization of higher education, generative artificial intelligence in higher education.*