

СЕРГЕЕВ Игорь Станиславович

доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Научно-образовательного центра развития образования института «Высшая школа государственного управления»

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

(г. Москва, Российская Федерация)

sergeev-is@ranepa.ru

БЛИНОВ Владимир Игоревич

член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, директор Научно-образовательного центра развития образования института «Высшая школа государственного управления»

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

(г. Москва, Российская Федерация)

blinov-vi@ranepa.ru

КУРТЕЕВА Лариса Надировна

кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Научно-образовательного центра развития образования института «Высшая школа государственного управления»

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

(г. Москва, Российская Федерация)

kurteeva-ln@ranepa.ru

**ПРИНЯТИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ
НА ОСНОВЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА РЕАЛИЗАЦИИ
ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ***

Аннотация: в статье представлены результаты исследования проблемы применения данных, получаемых в ходе мониторингов качества образовательного процесса в вузах при принятии управленческих решений различного уровня. Было установлено, что в практической деятельности административно-управленческого аппарата вузов результаты мониторингов качества образовательного процесса используются фрагментарно и малоэффективно. Представлены анализ отечественных подходов к оценке качества образования и научные характеристики управленческих решений, требующих использования данных мониторингов качества. В ходе исследования применялись методы не включенного наблюдения, анализа научных источников и учебно-программной документации вузов, интервьюирования профессорско-преподавательского и управленческого состава вузов. Установлено, что причина отсутствия

* Данная статья подготовлена в рамках государственного задания РАНХиГС.

обратной связи между системами управления и мониторинга качества заключается в отсутствии научных подходов и практических методик использования такого рода информации в управленческом процессе. Выявлено, что использование данных мониторингов качества образовательного процесса целесообразно при принятии административно-управленческих, организационно-дидактических и учебно-методических решений. Перспективным направлением исследований в сфере оценки качества образовательного процесса в вузах является включение внеаудиторной воспитательной деятельности в единую систему мониторинга качества.

Ключевые слова: высшее образование, оценка качества образования, принятие управленческих решений, подходы к оценке качества образования.

Дата поступления: 01.07.2025

Дата публикации: 26.09.2025

Для цитирования: Сергеев И. С., Блинов В. И., Куртеева Л. Н. Принятие управленческих решений на основе результатов оценки качества реализации программ высшего образования // Непрерывное образование: XXI век. 2025. Т. 13. № 3. DOI: 10.15393/j5.art. 2025.10869

SERGEEV Igor S.

Doctor of Pedagogical Sciences
Leading Researcher, Scientific and Educational Center for
Education Development, Institute «Higher School of Public
Administration»
Russian Presidential Academy of National Economy and
Public Administration
(Moscow, Russian Federation)

sergeev-is@ranepa.ru

BLINOV Vladimir I.

Corresponding Member of the Russian Academy of Edu-
cation, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Direc-
tor of the Scientific and Educational Center for Education
Development, Institute «Higher School of Public Admin-
istration»
Russian Presidential Academy of National Economy and
Public Administration
(Moscow, Russian Federation)

blinov-vi@ranepa.ru

KURTEEVA Larisa N.

PhD in Pedagogical Sciences, Leading Researcher, Scien-
tific and Educational Center for Education Development,
Institute «Higher School of Public Administration»
Russian Presidential Academy of National Economy and
Public Administration
(Moscow, Russian Federation)

kurteeva-ln@ranepa.ru

MAKING MANAGERIAL DECISIONS BASED ON THE RESULTS OF QUALITY ASSESSMENT OF HIGHER EDUCATION PROGRAMS

Abstract: the article presents the results of a study on the problem of applying data obtained during monitoring the quality of the educational process in universities when making managerial decisions

at various levels. It was found that in the practical activities of the administrative and managerial staff of universities, the results of monitoring the quality of the educational process are used fragmentarily and inefficiently. The analysis of domestic approaches to assessing the quality of education and the scientific characteristics of management decisions requiring the use of quality monitoring data is presented. In the course of the research, the methods of non-integrated observation, analysis of scientific sources and educational and program documentation of universities, and interviewing university faculty and management staff were used. It has been established that the reason for the lack of feedback between management and quality monitoring systems is the lack of scientific approaches and practical methods for using this kind of information in the management process. It is revealed that the use of monitoring data on the quality of the educational process is advisable when making administrative, managerial, organizational, didactic and educational decisions. A promising area of research in the field of assessing the quality of the educational process in universities is the inclusion of extracurricular educational activities in a single quality monitoring system. The article was written on the basis of the RANEPa state assignment research program.

Keywords: higher education, assessment of the quality of education, management decision-making, approaches to assessing the quality of education.

Received: July 01, 2025

Date of publication: September 26, 2025

For citation: Sergeev I. S., Blinov V. I., Kurteeva L. N. Making managerial decisions based on the results of quality assessment of higher education programs. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek [Lifelong education: the 21st century]*. 2025. Vol. 13. No. 3. DOI: 10.15393/j5.art. 2025.10869

Качество подготовки кадров сегодня является одним из ключевых аспектов социально-экономического развития страны. Так, в Едином плане по достижению национальных целей развития Российской Федерации до 2030 г. и на перспективу до 2036 г. особо отмечается процесс постоянных изменений требований рынка труда, включая вопросы обеспечения роста производительности труда. В рамках достижения национальной цели «Устойчивая и динамичная экономика» предполагается разработка кросс-дисциплинарных программ, которые объединяют элементы нескольких профессий, а увеличение показателей трудоустройства выпускников организаций, реализующих программы профессионального образования, отражено в национальных проектах «Молодежь и дети» и «Кадры». Указом Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» одной из национальных целей обозначена «Реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности».

В сложившихся условиях образовательные программы вузов требуют постоянного обновления, актуализации в русле меняющихся тенденций. Существующие инструменты оценки качества образовательного процесса должны служить не столько задачам определения места того или иного университета в очередном рейтинге, сколько стать инструментом принятия эффективных управленческих решений по оперативному и стратегическому реагированию на изменения внешних требований к качеству подготовки кадров.

Одной из проблем проведенного научного исследования стал факт отсутствия ясной взаимосвязи между многочисленными мониторингами качества образовательного процесса и управленческими решениями, принимаемыми на

уровне вуза, института, факультета, кафедры и т. д. Неразвитость такой обратной связи должна иметь свои объяснения, а кроме того, должны быть выявлены пути преодоления данной ситуации, когда обследования различных аспектов образовательного процесса проясняют многие важные факторы, непосредственно влияющие на качество образования, но управленческие решения при этом чаще всего принимаются ситуативно и интуитивно.

Целью настоящей статьи является представление результатов исследования, направленного на выявление возможностей применения данных, полученных в ходе мониторинга качества образовательного процесса при принятии управленческих решений на различных уровнях. Задачи исследования: во-первых, представить результаты анализа подходов к оценке качества образовательного процесса, сложившихся в отечественной теории и практике высшего образования; во-вторых, раскрыть типологизацию управленческих решений, при принятии которых целесообразно использовать результаты мониторингов качества образовательного процесса.

С начала XXI столетия понятие «управление качеством образования» рассматривается в контексте идей педагогической квалиметрии (Н. Ф. Ефремова, О. Е. Пермьяков, Н. А. Селезнева, А. И. Субетто, Ю. Г. Татур, В. Д. Шадриков и др. [1–7]); аксиологического подхода в образовании (В. И. Блинов, Н. Д. Никандров, Б. М. Бим-Бад, З. И. Равкин, Е. Н. Шиянов и др. [8–12]), компетентностного подхода к отбору содержания образования и оценке его результатов (В. И. Байденко, В. И. Блинов, В. А. Болотов, Г. А. Бордовский, А. Н. Лейбович и др. [13–18]). Вместе с тем все многообразие принципов и решений, существующих в сфере управления качеством образования, группируется вокруг двух базовых подходов: *процессного*, тяготеющего к менеджериальной (технократической) парадигме управления социальными системами, и *ценностно-мотивационного*, тяготеющего, соответственно, к *гуманистической* (личностно ориентированной) парадигме. На практике элементы этих двух подходов могут дополнять друг друга, но система управления качеством образования в вузе (как и в отрасли высшего образования в целом) приоритетно ориентируется на какой-либо один из них. В настоящее время это процессный подход, заимствованный образованием из производственной сферы и опирающийся на пакет стандартов серии ISO.

Современные российские авторы обозначают некоторые конкретные инструменты, используемые для управления качеством образования в тех или иных вузах. Как правило, эти инструменты заимствованы из западных концепций менеджмента качества и не учитывают специфику образовательной сферы, в силу чего сохраняется ключевой недостаток процессного подхода – ограниченность систем менеджмента качества административными процессами вуза, не связанными напрямую с образовательным взаимодействием педагогов и студентов.

Так, Е. В. Кислякова описывает опыт построения модели системы оценки качества сетевых образовательных программ высшего образования на основе итерационного цикла Шухарта – Деминга PDCA (Plan – планирование, Do – выполнение плана, Check – контроль, Act – улучшение), положенного в основу

стандарта ГОСТ Р ИСО 9001–2015 «Системы менеджмента качества. Требования» [19]. Этап планирования предполагает формирование системы критериев оценки, опирающихся на такие показатели качества образования, как уровень организаций – участников сетевого взаимодействия, собственно качество образовательной программы, включая ее соответствие нормативным документам, обеспеченность условий необходимого учебно-методического обеспечения, материально-технических условий и кадров, качество студентов, обучающихся по программе; итоговая оценка результатов освоения студентами образовательной программы, включающая независимую оценку сформированности компетенций. Это позволяет отнести данную практику к комплексному (многофакторному) подходу.

В работе О. А. Грицова и Е. В. Тиссен представлена иная практика, основанная на использовании GAP-модели и методического подхода SERVQUAL, заимствованных у группы американских авторов [20]. Модель используется для оценки удовлетворенности потребителей образования и позволяет дать качественную оценку пяти видов расхождений: между ожиданиями потребителей и восприятием данных ожиданий руководством организации; между представлениями руководства об ожиданиях потребителей и трансформации данных ожиданий в документацию, регламентирующую деятельность организации; между требованиями нормативной документации и фактическим их соблюдением; между качеством предоставляемых организацией услуг и внешней информацией об этом качестве; между ожиданиями потребителей и их фактическим восприятием оказанной услуги. В свою очередь, инструмент SERVQUAL позволяет дать количественную оценку выявленным расхождениям. «Учебный процесс – достаточно уникальный феномен, – справедливо отмечают О. А. Стеблов и В. А. Ледянский. – Он не может рассматриваться как аналогия иных процессов. Поэтому управление самим учебным процессом, тем более его качеством и результативностью, требует уникальных подходов и инструментов» [21, с. 56].

Ценностно-мотивационное управление качеством образования в вузе определяется как «деятельность по организации взаимодействия между основными субъектами образовательного процесса (преподавателями, студентами, руководством вуза), предусматривающая формирование системы корпоративных ценностей-целей, наличие соответствующих мотиваторов, поддерживающих сознательное принятие и реализацию этих ценностей-целей, устанавливающая четкую корреляцию между результатами труда и статусной позицией участников образовательного процесса, способствующая непрерывному росту качества образования»¹. При этом управление качеством образования в вузе обеспечивает, с одной стороны, обозначение ценностей, отражающих тренды современного профессионального образования, разделяемых сотрудниками и характеризующих вуз как корпорацию, с другой – мотивационных механизмов, ориентирующих на их выбор и преподавателей, и студентов.

¹ Факторович А. А. Методология ценностно-мотивационного управления качеством образования в вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2012. С. 21.

Принципы ценностно-мотивационного управления качеством образования в вузе, согласно А. А. Факторович:

- мотивации субъектов образовательного процесса на повышение качества собственной деятельности;
- дифференциации систем обеспечения и управления качеством образования;
- полисубъектности управления качеством образования;
- постоянного повышения педагогической квалификации преподавателей;
- прозрачности контроля качества деятельности основных субъектов образовательного процесса;
- преемственности¹.

Ключевая особенность ценностно-мотивационного подхода, отличающая его от общепринятого процессного, – локализация объекта управления качеством образовательного процесса, под которым понимается взаимодействие в системе «преподаватель – обучающийся»². Именно обозначенное взаимодействие и становится объектом оценки, наиболее полно отражая феномен «реализации качества образовательной программы». Это требует использования адекватных инструментов, таких как гуманитарная экспертиза качества образования.

Современные исследователи трактуют гуманитарную экспертизу как «понимающую экспертизу», реализуемую с учетом индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся. Как отмечает И. А. Матвеева, «гуманитарная экспертиза не должна восприниматься субъектами образовательного процесса как “ревизия” или контроль. Эта экспертиза предполагает субъект-субъектные отношения между участниками процесса и экспертами. Эксперт должен понять, насколько “человечной” жизнью живут обучающиеся и преподаватели: сохраняют и укрепляют ли они свое физическое, психическое и нравственное здоровье, какие ресурсы имеет образовательное учреждение для перспективного становления культурно-развивающей личности?» [22, с. 85]. В практике работы вуза, реализующего элементы ценностно-мотивационного подхода, гуманитарная экспертиза может быть реализована на основе оценки, самооценки и взаимооценки качества педагогической деятельности, осуществляемой со стороны студентов и самих преподавателей.

Другим ключевым условием реализации ценностно-мотивационного подхода в оценке качества высшего образования выступает наличие «гармонизированных целей-результатов деятельности всех участников образовательного процесса и системы мотиваторов, обеспечивающих интериоризацию этих целей-результатов преподавателями и студентами»³. Очевидно, что такого рода «гармонизация» и «интериоризация» требуют введения в образовательный процесс вуза особых процедур взаимного согласования образовательно значимых ценностей и целей преподавателей и студентов, что мы более подробно рассмотрим далее. Такой подход опирается на признание ведущими субъектами

¹ Там же. С. 12.

² Там же. С. 6.

³ Там же. С. 5.

управления качеством образования в вузе преподавателей и студентов и требует создания условий для заинтересованного, постоянного участия преподавателей, студентов, представителей профессионального сообщества в повышении качества учебной и учебно-профессиональной деятельности, совершенствования содержания, форм организации, методов, технологий обучения и воспитания. По существу, речь идет о максимально активном вовлечении студентов в процесс управления качеством образования. Это представляется максимально органичным в контексте подготовки государственных гражданских служащих, для которых участие в управлении качеством собственного образования (и более того, в управлении качеством работы кафедр, факультетов, институтов, вуза в целом) может рассматриваться как значимый элемент их управленческой подготовки.

Комплексный подход, вопреки абстрактному названию, выступает конкретизацией ценностно-мотивационного подхода к управлению качеством образования. Исследователи вводят его как противовес «нормативному» подходу, в рамках которого «во главу угла ставится соответствие нормам и стандартам, предъявляемым к выпускнику. В рамках такого подхода отражены функциональные характеристики системы высшего образования. Однако в данном определении не учитываются потребности и интересы в сфере образования самих студентов» [23, с. 137]. С этой точки зрения процессному подходу к управлению качеством образования соответствует «нормативный» подход к оценке качества; ценностно-мотивационному подходу к управлению качеством соответствует комплексный (многофакторный) подход к оценке качества.

Введение комплексного подхода вместо «нормативного» аргументируется, в частности, тем, что оценка качества образования «зависит от множества факторов, возможно, с неизвестным характером влияния. Также в данном случае имеет место специфичность “продукта” образования – выпускник учебного заведения, который должен рассматриваться как сложная система» [24, с. 189]. Соответственно, в ходе оценки качества образования приходится учитывать множественные моменты, связанные с неопределенностью, непредсказуемостью, ситуативностью, субъективностью участников образовательного процесса, все многообразие которых невозможно предусмотреть заранее в нормативной документации (в рамках систем менеджмента качества).

Как поясняют Ю. П. Маркин и В. Н. Овсяковская, комплексный анализ представляет собой набор анализируемых блоков, которые нежестко связаны между собой. Каждый блок может иметь свою цель и свой алгоритм анализа. При этом «комплексный анализ проще системного анализа. Он не претендует на глубокую детализацию и представляет собой набор различных аналитических исследований по отдельным показателям или группам показателей» [25, с. 18].

Общая логика работы в рамках комплексного подхода обозначается следующим образом: «С целью использования полученной информации в процессе совершенствования качества образования необходимо соединить воедино все показатели, характеризующие систему образования “на входе”, “на выходе” и “в процессе”. Также на основе проделанного анализа необходимо наметить

дальнейшую стратегию повышения уровня выходных результатов, но в первую очередь следует установить характер наблюдаемых связей» [26, с. 568]. Эта логика достаточно универсальна, в силу чего комплексный (многофакторный) подход к оценке качества образования используется в рамках не только мотивационно-целевого, но и процессного подходов к управлению качеством образования. Например, как указывает А. М. Шайдуллин, «оценка качества программ обучения рассматривается как многокомпонентное и многофакторное образование в теории процессного подхода, который позволяет управлять образовательной системой для достижения запланированных результатов» [27, с. 31]. Вопрос, очевидно, лишь в том, насколько адекватно, полно и сбалансированно учтена многофакторность феномена «качество образования» в той или иной конкретной модели его оценки. Выявленный комплекс факторов становится, в свою очередь, основой для проектирования системы критериев и показателей оценки качества образования.

О. А. Стеблов и В. А. Ледянский выделяют три ключевых фактора, определяющих качество образования: совокупность материально-технических условий; уровень студенческого контингента – чем лучше подготовлен поступающий в вуз, тем лучше и качественней будет его подготовка; организация взаимодействия студента и преподавателя. При этом, как отмечают авторы, в первых двух случаях предлагается рассматривать не само качество учебного процесса в вузе, а внешние по отношению к нему факторы. Оба эти подхода, отмечают они, предполагают, «что учебный процесс – это своеобразный “черный ящик”, его устройство и деятельность для стороннего наблюдателя являются феноменом, непознаваемым в принципе и ни при каких обстоятельствах» [28, с. 59]. Таким образом, ставя в центр процесса оценки качества образования именно качество реализации образовательных программ, они признают высокую сложность данного аспекта образовательного процесса и призывают дополнить его другими подходами к оценке качества, используя многофакторный подход.

А. Р. Айдинян и О. Л. Цветкова, используя иную оптику, в числе таких факторов называют:

- качество взаимодействия с рынком труда при формировании содержания образования (уровень привлечения работодателей к формированию образовательных программ; наличие системы целевой подготовки специалистов по заказам предприятий; уровень развития системы анализа и содействия трудоустройству выпускников);

- качество абитуриентов и студентов (уровень усвоения текущего учебного материала; комплексная оценка остаточных знаний; уровень умения решать прикладные задачи; уровень итоговой аттестации);

- качество технологий обучения, учебно-методического и материально-технического обеспечения образовательного процесса (уровень системы непрерывного контроля успеваемости студентов в течение семестра; уровень учебно-методического материала; уровень обеспеченности специализированными лабораториями; уровень организации поддержки обучения студентов по индивидуальным планам и др.);

– качество профессорско-преподавательского состава (уровень соответствия базового образования преподавателя с учетом стажа педагогической работы и специализации; уровень квалификации преподавателя (научная степень, звание, должность); уровень социально-психологических отношений преподавателя со студентами; участие специалистов предприятий-работодателей в проведении учебных занятий) [24, с. 2].

Под квалиметрией в общем случае понимается наука об измерении и количественной оценке качества процессов и объектов любой природы¹. Как отмечает Е. В. Кислякова, «с точки зрения квалиметрии качество – это совокупная характеристика основных свойств объекта, определяющих способность удовлетворять потребности потребителя наиболее приемлемым и экономичным способом» [19, с. 101]. В этих словах заметно уже отмеченное нами ранее «проклятие» рамочного процессного подхода, оптика которого помогает увидеть потребителей образовательных услуг (экономический аспект качества), но не позволяет разглядеть участников педагогического взаимодействия (гуманитарно-дидактический аспект качества).

В определенном смысле квалиметрический подход можно трактовать как инструментализацию рассмотренного выше комплексного (многофакторного) подхода. Как отмечает тот же автор, «у высшего образования всегда несколько потребителей – это студенты, потенциальные работодатели, государство, общество в целом и прочее, и каждый из них может иметь свои отличающиеся от других потребности. Поэтому квалиметрический подход – это всегда подход комплексный» [19, с. 101].

Квалиметрический подход к оценке качества высшего образования «базируется на концептуальных положениях теории педагогических измерений, массовости и независимости процедур экспертных оценок, тестирования, методах математической статистики и педагогического интерпретационного анализа» [29, с. 28]. Это обеспечивает его технологичность, четкость, упорядоченность, достаточную объективность сведений – и объясняет широту его использования в отечественной практике оценки качества высшего образования.

Авторы отмечают особенность педагогических измерений, которая «состоит в том, что определение характеристики нередко оказывается менее строгим (корректным), а получающиеся значения характеристик – менее достоверными. Некорректность связана не только с нечеткостью формулировки, но и с нечеткостью выделения элементов носителя» [30, с. 12]. В результате «даже при наличии достаточно четких критериев оценивания возникают спорные ситуации, для разрешения которых приходится прибегать к оценкам экспертов» [29, с. 27]. Это обуславливает базовую ограниченность квалиметрического подхода для оценки качества высшего образования (в отношении качества как его результатов, так и педагогического взаимодействия участников образовательного процесса):

¹ Федюкин В. К. Квалиметрия. Измерение качества промышленной продукции: учеб. пособие. М.: КНОРУС, 2013. С. 179.

– наиболее значимые показатели качества образования, связанные с качеством деятельности участников образовательного процесса и образовательными достижениями обучающихся, носят экспертный характер, т. е. в основе своей субъективны;

– в свою очередь, любая экспертная оценка характеризуется пониженной точностью, связанной с недостаточной квалификацией экспертов, их возможной предвзятостью, различиями в индивидуальном опыте и связанной с этим разницей в интерпретации стандартных дескрипторов, ситуативными факторами (такими как самочувствие или утомление эксперта) и т. д.

Обозначенные проблемы, вероятно, могут быть частично нивелированы на основе использования генеративных моделей искусственного интеллекта. Экспериментальные работы в этом направлении уже ведутся [31]. Однако необходимо учитывать, что изначальная модель, на основе которой определяются показатели оценки качества и выставляются их весовые коэффициенты, все равно, прямо или косвенно, опирается на индивидуальное или коллективное экспертное мнение, которому свойственны определенные стереотипы (зашоренность, дисбалансы, мода и т. д.). Например, ряд исследований показывает, что преподаватели (очевидно, и эксперты) склонны недооценивать когнитивные способности студентов и переоценивать их мотивацию. В то же время существующие модели оценки качества образования фокусируются на когнитивных аспектах образовательного процесса и в значительно меньшей степени уделяют внимание учебной (учебно-профессиональной) мотивации студентов и способности преподавателей стимулировать эту мотивацию. Очевидно, что такого рода всеобщий перекос будет воспроизводиться и новыми системами оценки качества образования, основанными на использовании искусственного интеллекта.

Считается, что компетентностный подход в высшем образовании пришел в начале XXI в. на смену фундаментальному, согласно которому «главный показатель качества образовательной деятельности – уровень знаний обучающихся, который остается после изучения дисциплин» [32, с. 181]. Вместо этого, в соответствии с новым поколением ФГОС высшего образования, результатами освоения основных образовательных программ являются сформированные компетенции выпускников, наличие которых свидетельствует о его готовности к постановке и решению проблем в избранной профессиональной сфере и за ее пределами. Соответственно, под компетенцией понимается особый результат образования, способность применять знания, умения и практический опыт для успешной деятельности¹.

Группа современных исследователей полагает, что в вузе «оцениваться должны компетенции (сформированность компетенций), а не дисциплины, их формирующие. Возможно, и приложение к диплому должно содержать оценки не за изученные дисциплины, а за сформированные компетенции» [33, с. 25]. Вопрос о соотношении «дисциплин» и «компетенций» (какие именно учебные дисциплины должны отвечать за формирование определенных компетенций – общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных) является одним

¹ Профессиональная педагогика / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, О. Ф. Клинк [и др.]. Ч. 2. М.: Юрайт, 2017. 353 с.

из наиболее проблемных в реализации компетентностного подхода в вузе. Та же группа авторов, исследуя этот вопрос, приходит к выводу о том, что нецелесообразно использовать большое количество дисциплин при формировании одной компетенции [33].

Другой проблемной стороной реализации компетентностного подхода выступает оценка компетенций. Сложность, многосоставность и контекстозависимость каждой компетенции (как особого результата образования) делает процесс оценки профессиональных компетенций чрезвычайно ресурсоемким. В российской системе среднего профессионального образования (и, в меньшей степени, в высшем образовании) в 2010-е гг. была предпринята попытка внедрить систему оценки сформированности компетенций выпускников на основе демонстрационного экзамена, в том числе (до начала 2022 г.) по стандартам WorldSkills. Практика показала, что демонстрационный экзамен – слишком сложный, дорогой и капризный инструмент для массового использования, хотя его и можно рассматривать как исчерпывающее комплексное свидетельство о реальном качестве реализации образовательной программы (правда, не вполне пригодное для того, чтобы на его основе принимать конкретные управленческие решения об улучшении тех или иных аспектов образовательного процесса).

Возможно, существуют и иные пути решения обозначенной проблемы. Так, по мнению Г. Ф. Ахметшиной, в рамках компетентностного подхода сбор свидетельств о сформированности компетенций должен происходить на протяжении всего периода обучения, включая: «результаты выполнения заданий по теоретическому и практическому курсу; результаты выполнения проектных работ; результаты экзаменов (по дисциплине, междисциплинарному курсу, квалификационные экзамены); результаты экспертизы портфолио личных достижений обучающихся» [34, с. 95] и т. д. С этой точки зрения мы можем говорить о конвергенции оценки процесса обучения и оценки его результатов, когда накопительная текущая оценка студента становится его итоговой оценкой.

Надо, однако, отметить, что такой подход является спорным, поскольку любая компетенция, по-видимому, обладает свойством эмерджентности (несводимости к своим составляющим – знаниям, умениям, навыкам, мотивационным и мобилизационным способностям личности). Соответственно, поэлементная оценка компетенции не тождественна комплексной оценке компетенции в целом в условиях, максимально приближенных к реальной профессиональной деятельности. Как замечают по этому поводу Л. Н. Плешакова и В. В. Новикова, «лучшая проверка, оценка уровня овладения компетенциями – “живая” практика», в ходе которой экспертами-оценщиками выступают преподаватели вуза совместно с профильными специалистами предприятия-работодателя [35, с. 58].

Критериальный подход опирается на использование критериев – эталонов, на основе которых осуществляется оценка. Посредством применения критериев проверяется реализация цели или дается оценка степени ее реализации [36]. При использовании критериального подхода совместно с квалитетическим критерии конкретизируются в показателях (одному критерию ставится в соот-

ветствие один или несколько показателей). Главными характеристиками показателя являются конкретность и диагностичность, что предполагает доступность показателя для наблюдения, учета и фиксации, а также позволяет рассматривать показатель как более частное по отношению к критерию, а значит, считать измерителем последнего. В зарубежных, а отчасти и в отечественных работах показатели качества образования часто обозначаются как «измерители», «индикаторы» (performance indicators).

В то же время критериальный подход в ряде случаев рассматривается как своего рода альтернатива квалитетическому подходу, позволяющая избежать его технократическую ограниченность, приблизив оценочный инструментарий к требованиям гуманитарной парадигмы и ценностно-мотивационного подхода. В общем случае «критериальное оценивание реализуется через интеграцию двух оценочных практик: формативной и суммативной» [37, с. 2]. Поскольку существующие в вузах системы менеджмента качества опираются на суммативную оценку (которая выявляет уровень достижения планируемых образовательных результатов и часто предусматривает стандартизированное тестирование), в рамках критериального подхода акцент делается на *формативную оценку*, выступающую противовесом суммативной.

Термин «формативная оценка» возник как калька с английского (Formative Assessment); вероятно, более верные варианты смыслового перевода – «формирующее оценивание», «обучающая оценка» или даже «развивающее оценивание». Формирующее оценивание – педагогический инструмент, обеспечивающий адресную поддержку обучения, актуализацию самостоятельности обучающихся в поиске способов своей учебной деятельности, выбор индивидуальной стратегии продвижения в освоении учебного контента, в полной мере соответствующий современным образовательным ценностям и позволяющий реализовать деятельностный подход в обучении.

Системный психолого-педагогический подход, предлагаемый И. Ю. Соколовой, является попыткой адаптации комплексного (многофакторного) подхода к условиям гуманитарной парадигмы. Его использование нацелено на разрешение трех взаимосвязанных проблем – развития личности, сохранения ее здоровья и качества подготовки специалистов в системах образования. Как отмечает автор, «с позиций системного психолого-педагогического подхода нами предлагается оценивать качество... подготовки специалистов в... высших учебных заведениях по уровню развития их научного мировоззрения, общего интеллекта (различных интеллектуальных, в том числе творческих, способностей) и по сформированности психологической системы деятельности – психологической готовности к деятельности в последующей образовательной системе или в профессиональной сфере» [38, с. 1176]. В качестве базового инструментария для оценки качества образования И. Ю. Соколова предлагает «соответствующие психологические тесты и методики», что существенным образом расширяет оценочный инструментарий и в то же время делает его более сложным и ресурсоемким в использовании.

Представленные в статье материалы являются сегментом, одной из задач более широкой научно-исследовательской работы, посвященной психолого-

дидактическому анализу образовательного процесса с целью выявления ключевых направлений его совершенствования. Подходы к измерению различных показателей качества образовательного процесса важны, так как на основе результатов данных измерений должны приниматься определенные управленческие решения, направленные либо на развитие, либо на компенсацию разного рода недостатков. Наиболее явной практической проблемой, которая была обнаружена в рамках данного исследования, стало явление, которое можно охарактеризовать отсутствием связи между результатами разного рода обследований, которые проводят вузы, и управленческими решениями, которые принимаются их руководством. Основными методами, которые использованы на данном этапе исследования, стали: анализ научных источников, посвященных проблематике качества образования и управлению образовательным процессом в вузах; анализ учебно-программной документации; интервьюирование профессорско-преподавательского состава вузов и анализ результатов интервьюирования; не включенное наблюдение образовательного процесса и анализ его результатов.

Проблема качества образования должна рассматриваться как многомерное явление: во-первых, уровень качества необходимо планировать; во-вторых, контролировать; в-третьих, постоянно улучшать, совершая действия корректирующего и/или предупреждающего характера. Иными словами, оценка и мониторинг качества образования должны рассматриваться как элементы более широкой системы обратной связи.

Результатами оценочной деятельности, кроме контроля за выполнением поставленных целей, должны стать необходимые организационные и управленческие механизмы, дающие организации возможность сконцентрировать собственные усилия, и имеющиеся ресурсы на решение выявленных проблем, возможность выработать руководством вуза и его структурными подразделениями эффективных управленческих решений в области повышения качества образовательной деятельности.

Такого рода управленческие решения могут принадлежать к одной из двух следующих категорий:

- решения об улучшении тех или иных элементов образовательного процесса, по итогам выявления «проблемных точек», противоречий, дисбалансов, дефицитов и иных несоответствий;
- решения о включении вуза или его отдельных подразделений в инновационный процесс развития, вследствие обнаружения областей качественного улучшения деятельности, устойчивых «точек роста».

Этап принятия решений, следующий непосредственно за оценочным и аналитическим этапами, предполагает использование следующих механизмов.

1. Доведение результатов оценки качества образования (отчетов, аналитических записок) до сведения всех вовлеченных учебных и управленческих подразделений вуза.

2. Обсуждение результатов оценки и полученных на ее основе аналитических выводов на заседаниях кафедр (в т. ч. на совместных заседаниях нескольких кафедр для обсуждения проблем преподавания отдельных дисциплин, дисциплин, реализуемых совместно несколькими кафедрами, а также проблем

межкафедральной интеграции), на ученом совете факультета (института, вуза), на совещаниях у ректора и т. д.

3. Поиск решений выявленных проблем, который может осуществляться непосредственно в ходе совещаний и заседаний, в форме специально организованных «мозговых штурмов», в т. ч. с привлечением внешних экспертов и т. д. В ряде случаев в качестве отдельного подэтапа предусмотрен последующий отбор поступивших предложений. Итогом поискового этапа становится формулировка рекомендаций и предложений, направленных на совершенствование процесса реализации образовательных программ, корректировку их содержания, улучшение качества предоставляемых образовательных услуг и т. д.

4. Воплощение сформулированных рекомендаций и предложений в документацию, регламентирующую деятельность вуза и его отдельных подразделений, в т. ч. в форме планов корректирующих и предупреждающих мероприятий, а также в проектной форме.

Как показывает проведенный в рамках исследования анализ, такое описание во многих случаях характеризует желаемое, а не действительное состояние. На практике проблема состоит в том, что система менеджмента качества в вузе часто фокусируется на самой оценке, а не на управленческих решениях, принимаемых по итогам этой оценки. Иными словами, в управленческом процессе точно так же, как и в педагогическом, по-прежнему доминирует суммативная (контролирующая), а не формирующая (развивающая) оценка.

Проблема управленческой обратной связи имеет и другой не менее важный аспект. Для реализации образовательного процесса вуза (и конкретных образовательных программ) важен не только сам факт принятия решений на основе проведенной оценки, но и продолжительность цикла «оценка – корректировка – повторная оценка по итогам корректировки». Исходя из общеметодологических соображений, чем короче этот цикл (и чем чаще он реализуется), тем лучше. Однако на практике реализация данного цикла – ресурсоемкий процесс, требующий отвлечения профессорско-преподавательского состава, а также студентов (если студенты вовлечены в оценку качества образования) от деятельности, которая считается основной (непосредственно процесс обучения). Кроме того, это требует наличия соответствующих квалификаций у преподавателей (а в определенной степени, и у студентов).

Наиболее общее решение данной проблемы видится в том, чтобы изменить представление об оценочно-корректировочной деятельности участников образовательного процесса как о «дополнительной» и «необязательной». Она должна быть поставлена в равноправные условия с деятельностью учения – преподавания, получив соответствующее ресурсное обеспечение. Цикл «оценка – корректировка – повторная оценка по итогам корректировки» непосредственно включен в повседневный ход образовательного процесса и реализуется непрерывно.

В результате исследования были конкретизированы следующие группы управленческих решений, принимаемых в российских вузах по итогам оценки качества образования.

1. Решения административно-управленческого уровня (вуз, институт, факультет):

- пересмотр условий приема в вуз; определение приоритетов в распределении ресурсов, коррекция и улучшение ресурсного обеспечения (при реализации учебных программ);

- совершенствование балльно-рейтинговой системы оценивания учебных достижений маршрута (предоставление возможностей для выстраивания индивидуального образовательного маршрута обучающегося с учетом его личных и профессиональных потребностей; недопущение автоматизации учебного процесса в форме «гонки» за количеством баллов);

- целенаправленное информирование студентов о дополнительных образовательных услугах, реализуемых в вузе и направленных на удовлетворение образовательных потребностей обучающихся за пределами основных образовательных программ;

- организация систематического партнерства с предприятиями-работодателями, их вовлечение в образовательный процесс посредством разработки и реализации сетевых программ, проектной деятельности, наставничества и т. д.;

- обновление перечня организаций – участников сетевого взаимодействия, а также требований к таким организациям в условиях реализации сетевых образовательных программ;

- выделение и трансляция лучших практик с точки зрения организации образовательного процесса, которые позволяют студентам достичь желаемых результатов, получить необходимые навыки;

- зачисление в кадровый резерв университета и кадровый резерв в области проектного управления преподавателей, оказавшихся в верхней части рейтинга, составленного по итогам оценки качества преподавания;

- разработка концепции продвижения образовательных программ на рынке образовательных услуг.

2. Решения организационно-дидактического уровня (институт, факультет, кафедра):

- обновление требований к поступающим на образовательную программу;

- разработка учебных программ, в том числе с дифференцированной сложностью;

- корректировка, актуализация и обновление содержания образовательных программ и их отдельных компонентов, а также условий их реализации;

- введение спецкурсов, факультативов, перечень дополнительных образовательных услуг, которые дают возможность лучше учитывать разнообразие познавательных интересов студентов, а также тематических кружков в рамках направлений работы научного студенческого общества;

- корректировка учебных планов обучающихся и перераспределение учебной нагрузки в течение дня, недели, семестра, года;

- определение доли часов образовательного процесса, реализуемых в дистанционной форме;

- определение наиболее эффективных форм обучения, в том числе в дистанционной форме;

- внедрение активных форм обучения в лекционную часть образовательного процесса с целью снизить выявленную диспропорцию между высокой стоимостью лекций и их невысокой значимостью (относительно других элементов образовательного процесса); диверсификация форм лекционных занятий: включение в учебный процесс проблемных лекций, лекций вдвоем, лекций-дискуссий, формат которых предполагает интерактивность и социально активную позицию студента;

- поддержка публикационной активности студентов как проблемного элемента их научно-исследовательской работы;

- отбор преподавателей на замещение вакантных должностей;

- дополнительный найм профессорско-преподавательского состава;

- разработка рекомендаций, направленных на повышение качества работы административно-управленческого персонала и научно-педагогических работников, задействованных в реализации образовательных программ.

3. *Решения учебно-методического уровня (кафедра, преподаватель):*

- планирование учебных занятий;

- выявление на раннем этапе образовательных программ и направлений подготовки, наиболее сложных для освоения;

- подбор групповых, индивидуальных форм организации занятий, удобных студенту;

- организация дополнительных консультаций и занятий с преподавателями, в том числе в дистанционной форме.

Особая категория управленческих решений связана с совершенствованием самого процесса оценки качества реализации образовательных программ. Например: довести результаты опроса до всех заинтересованных лиц с целью совершенствования работы профессорско-преподавательского состава со студенческой аудиторией; использовать более четкие критерии оценивания и своевременно предоставлять обратную связь; внедрить систему регулярного мониторинга качества учебного процесса в целом, а также отдельно преподавателей; повысить оперативность реагирования кафедры на запросы студентов и др.

Принятие управленческих решений часто не связано с результатами измерений параметров качества образовательного процесса. Причина – отсутствие научных подходов и практических методик использования такого рода информации в управленческом процессе. Существует большое количество методик измерения качества образовательного процесса в вузах, но единая методология так и не сложилась. В ходе исследования установлено, что результаты мониторингов качества образовательного процесса возможно использовать для принятия управленческих решений различного уровня: административно-управленческих, организационно-дидактических и учебно-методических. Важным направлением дальнейших исследований в сфере изучения качества образовательного процесса в вузах является расширение поля анализа, включение внеаудиторной, воспитательной деятельности вузов в единую систему оценки.

Список литературы

1. Ефремова Н. Ф. Новые инструменты управления качеством обучения // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 20-й Всероссийской научно-практической конференции, 22–23 апреля 2015 г. Т. 2. Екатеринбург, 2015. С. 78–81.
2. Ефремова Н. Ф. Эволюция и логистика: новые инструменты в управлении качеством обучения // Фундаментальные исследования. 2014. № 8-6. С. 1455–1459.
3. Пермяков О. Е. Совершенствование системы качества образовательного учреждения высшего профессионального образования в контексте требований ENQA // Университетское управление: практика и анализ. 2007. № 3. С. 97–101.
4. Селезнева Н. А. Проблема реализации компетентного подхода к результатам образования // Высшее образование в России. 2009. № 8. С. 3–9.
5. Субетто А. И. Концептуально-теоретические основы решения проблемы качества образования в России // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 1. С. 75–87.
6. Татур Ю. Г. Как повысить объективность измерения и оценки результатов образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 22–31.
7. Шадриков В. Д. Управление качеством образования // Научные основы развития образования в XXI веке: 105 выступлений членов Российской академии образования в СПбГУП. Санкт-Петербург, 2011. С. 525–530.
8. Блинов В. И. Эволюция аксиологических оснований теории и практики образования в России (XVIII – начало XX в.). Москва, 2002. 232 с.
9. Никандров Н. Д. Воспитание ценностей: российский вариант. Москва, 1996. 99 с.
10. Бим-Бад Б. М. Антропологические обоснования теории и практики современного образования: очерки проблем и методы их решения. Москва, 1994. 35 с.
11. Аксиологические приоритеты в сфере образования и воспитания (история и современность): материалы XVIII сессии научного совета по проблемам истории образования и воспитания, октябрь 1997 г. Москва, 1997. 370 с.
12. Шиянов Е. Н. Аксиологические основания процесса воспитания // Педагогика: научно-теоретический журнал. 2007. № 10. С. 33–37.
13. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании: к освоению компетентного подхода // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 3–13.
14. Байденко В. И. Новые стандарты высшего образования: методологические аспекты // Высшее образование сегодня. 2007. № 5. С. 4–9.
15. Блинов В. И. Педагогический потенциал модульно-компетентного подхода в практике модернизации профессионального образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2011. № 1 (3). С. 9–11.
16. Болотов В. А. Педагогическое образование России в условиях социальных перемен: принципы, технологии, управление. Волгоград, 2001. 290 с.
17. Бордовский Г. А., Нестеров А. А., Трапцын С. Ю. Управление качеством образовательного процесса. Санкт-Петербург, 2001. 359 с.
18. Лейбович А. Н. Национальная система квалификаций: требуется перезагрузка? // Профессиональное образование. Столица. 2014. № 3. С. 12–17.
19. Кислякова Е. В. Квалиметрический подход к построению системы оценки качества сетевых образовательных программ // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2024. № 9. С. 101–102.
20. Грицова О. А., Тиссен Е. В. Оценка качества онлайн-обучения в системе высшего образования в регионах // Экономика региона. 2021. Т. 17. № 3. С. 929–943.
21. Стеблов О. А., Ледянский В. А. Оценка качества образовательного процесса на основе многофакторного подхода // Совет ректоров. 2014. № 10. С. 55–61.
22. Матвеева И. А. Гуманитарная экспертиза как оценка качества реализации образовательного процесса в вузе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 2. С. 84–86.

23. Журко В. И. Методологические основания оценки качества образования в высшей школе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2010. № 128. С. 136–146.
24. Айдинян А. Р., Цветкова О. Л. Методика оценки качества обучения студентов вуза с использованием нейро-нечеткого подхода // Программные продукты и системы. 2016. № 4. С. 189–193.
25. Маркин Ю. П., Оксюковская В. Н. Комплексный анализ деятельности негосударственного вуза и оценка качества преподавания // Экономический анализ: теория и практика. 2005. № 20 (53). С. 17–23.
26. Кислякова Ю. Г., Мохначев С. А., Сачкова О. А., Симакова У. Ф. Качество образования – объект комплексного мониторинга // Фундаментальные исследования. 2014. № 12-3. С. 567–571.
27. Шайдуллин А. М. Процессный подход в системе менеджмента качества организации: преимущества и рекомендации по внедрению // Управление устойчивым развитием. 2018. № 6 (19). С. 29–34.
28. Стеблов О. А., Ледянский В. А. Оценка качества образовательного процесса на основе многофакторного подхода // Совет ректоров. 2014. № 10. С. 58–60.
29. Стрелкова И. Б., Сидорик В. В. Квалиметрия образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования взрослых: модельный подход // Научные и технические библиотеки. 2015. № 2. С. 25–32.
30. Мельников Ю. Б., Мельникова Ю. Ю., Мельникова Н. В. Об адекватности модели // Вестник Томского педагогического университета. Серия: Педагогика (теория и методика обучения). 2006. № 3 (54). С. 11–15.
31. Куликова Н. Ю., Маслова О. А., Пономарева Ю. С. Модель использования систем искусственного интеллекта для оценки качества формирования компетенций студентов вуза // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9. № 5. С. 21–27.
32. Трубоченинова И. А., Газизов Т. Р. Практика реализации оценки качества реализации магистерских программ // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2019. № 8 (205). С. 177–184.
33. Тарануха С. Н., Кузьмин А. А., Савельева М. Н. Квалиметрическая модель сформированности компетенций выпускника основных образовательных программ // Информатика и образование. 2020. № 5 (314). С. 24–32.
34. Ахметшина Г. Ф. Моделирование контрольно-оценочной и рефлексивной деятельности преподавателя // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2022. Т. 28. № 2. С. 93–99.
35. Плешакова Н. Л., Новикова В. В. Современное качество образования: слагаемые ориентиры будущего // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство. 2023. № 3-2. С. 56–60.
36. Груенко С. Е., Фадеева О. А. К вопросу о разработке критериев и показателей качества современного высшего образования // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2017. № 4 (24). С. 124–129.
37. Лопанова Е. В. Методические аспекты критериального оценивания в вузе // Вестник Оренбургского государственного университета. 2023. № 4 (240). С. 185–191.
38. Соколова И. Ю. Оценка и психолого-педагогические условия обеспечения качества образовательного процесса, качества подготовки специалистов // Фундаментальные исследования. 2014. № 11-5. С. 1172–1178.

References

1. Efremova N. F. New learning quality management tools. *Innovacii v professional'nom i professional'no-pedagogicheskom obrazovanii: materialy 20-j Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii [Innovations in professional and vocational pedagogical education: proceedings of the 20th All-*

- Russian Scientific and Practical Conference*]. April 22–23. Vol. 2. 2015. Yekaterinburg, 2015. P. 78–81. (In Russ.)
2. Efremova N. F. Evolution and logistics: new tools in quality management of education. *Fundamental'nye issledovaniya [Fundamental Research]*. 2014. No. 8-6. P. 1455–1459. (In Russ.)
 3. Permyakov O. E. Improving the quality system of an educational institution of higher professional education in the context of ENQA requirements. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz [University management: practice and analysis]*. 2007. No. 3. P. 97–101. (In Russ.)
 4. Selezneva N. A. The problem of implementing a competence-based approach to educational outcomes. *Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher education in Russia]*. 2009. No. 8. P. 3–9. (In Russ.)
 5. Subetto A. I. Conceptual and theoretical foundations of solving the problem of quality of education in Russia. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal]*. 2008. No. 1. P. 75–87. (In Russ.)
 6. Tatur Yu. G. How to increase the objectivity of measuring and evaluating educational outcomes. *Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher education in Russia]*. 2010. No. 5. P. 22–31. (In Russ.)
 7. Shadrikov V. D. Quality management of education. *Nauchnye osnovy razvitiya obrazovaniya v XXI veke: 105 vystuplenij chlenov Rossijskoj akademii obrazovaniya v SPbGUP [Scientific foundations of education development in the 21st century: 105 speeches by members of the Russian Academy of Education at St. Petersburg State University]*. Saint-Petersburg, 2011. P. 525–530. (In Russ.)
 8. Blinov V. I. Evolution of the axiological foundations of the theory and practice of education in Russia (XVIII – early XX century). Moscow, 2002. 232 p. (In Russ.)
 9. Nikandrov N. D. Education of values: the Russian version. Moscow, 1996. 99 p. (In Russ.)
 10. Bim-Bad B. M. Anthropological foundations of the theory and practice of modern education: essays on problems and methods of their solution. Moscow, 1994. 35 p. (In Russ.)
 11. Axiological priorities in the field of education and upbringing (history and modernity): Proceedings of the XVIII session of the Scientific Council on the History of Education and Upbringing, October 1997. Moscow, 1997. 370 p. (In Russ.)
 12. Shiyanov E. N. Axiological foundations of the education process. *Pedagogika: nauchno-teoreticheskij zhurnal [Pedagogy: a scientific and theoretical journal]*. 2007. No. 10. P. 33–37. (In Russ.)
 13. Baydenko V. I. Competencies in vocational education: towards the development of a competence-based approach. *Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher education in Russia]*. 2004. No. 11. P. 3–13. (In Russ.)
 14. Baydenko V. I. New standards of higher education: methodological aspects. *Vysshee obrazovanie segodnya [Higher education today]*. 2007. No. 5. P. 4–9. (In Russ.)
 15. Blinov V. I. Pedagogical potential of the modular competence approach in the practice of modernization of vocational education. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom [Vocational education in Russia and abroad]*. 2011. No. 1 (3). P. 9–11. (In Russ.)
 16. Bolotov V. A. Pedagogical education in Russia in the context of social change: principles, technologies, management. Volgograd, 2001. 290 p. (In Russ.)
 17. Bordovsky G. A., Nesterov A. A., Trapitsyn S. Y. Quality management of the educational process. Saint-Petersburg, 2001. 359 p. (In Russ.)
 18. Leibovich A. N. National qualifications system: is a reboot required? *Professional'noe obrazovanie. Stolica [Professional education. Capital]*. 2014. No. 3. P. 12–17. (In Russ.)
 19. Kislyakova E. V. A qualimetric approach to building a quality assessment system for online educational programs. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept» [Scientific and methodological electronic journal «Concept»]*. 2024. No. 9. P. 101–102. (In Russ.)
 20. Gritsova O. A., Thyssen E. V. Assessment of the quality of online learning in the higher education system in the regions. *Ekonomika regiona [The economy of the region]*. 2021. Vol. 17. No. 3. P. 929–943. (In Russ.)

21. Steblov O. A., Ledyansky V. A. Assessment of the quality of the educational process based on a multifactorial approach. *Sovet rektorov [Council of Rectors]*. 2014. No. 10. P. 55–61. (In Russ.)
22. Matveeva I. A. Humanitarian expertise as an assessment of the quality of the educational process in higher education. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnye nauki [Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Humanities]*. 2021. No. 2. P. 84–86. (In Russ.)
23. Zhurko V. I. Methodological foundations for assessing the quality of education in higher education. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena [Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen]*. 2010. No. 128. P. 136–146. (In Russ.)
24. Aydiyanyan A. R., Tsvetkova O. L. Methodology for assessing the quality of university students' education using a neuro-fuzzy approach. *Programmnye produkty i sistemy [Software products and systems]*. 2016. No. 4. P. 189–193. (In Russ.)
25. Markin Yu. P., Oxyukovskaya V. N. Comprehensive analysis of the activities of a non-governmental university and assessment of teaching quality. *Ekonomicheskij analiz: teoriya i praktika [Economic analysis: theory and practice]*. 2005. No. 20 (53). P. 17–23. (In Russ.)
26. Kislyakova Yu. G., Mokhnachev S. A., Sachkova O. A., Simakova U. F. The quality of education is an object of comprehensive monitoring. *Fundamental'nye issledovaniya [Fundamental research]*. 2014. No. 12-3. P. 567–571. (In Russ.)
27. Shaidullin A. M. Process approach in the quality management system of an organization: advantages and recommendations for implementation. *Upravlenie ustojchivym razvitiem [Sustainable development management]*. 2018. No. 6 (19). P. 29–34. (In Russ.)
28. Steblov O. A., Ledyansky V. A. Assessment of the quality of the educational process based on a multifactorial approach. *Sovet rektorov [Council of Rectors]*. 2014. No. 10. P. 58–60. (In Russ.)
29. Strelkova I. B., Sidorik V. V. Qualimetry of the educational process in the system of additional professional education for adults: a model approach. *Nauchnye i tekhnicheskie biblioteki [Scientific and technical libraries]*. 2015. No. 2. P. 25–32. (In Russ.)
30. Melnikov Yu. B., Melnikova Yu. Y., Melnikova N. V. On the adequacy of the model. *Vestnik Tomskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika (teoriya i metodika obucheniya) [Bulletin of Tomsk Pedagogical University. Series: Pedagogy (theory and teaching methods)]*. 2006. No. 3 (54). P. 11–15. (In Russ.)
31. Kulikova N. Yu., Maslova O. A., Ponomareva Yu. S. Model of using artificial intelligence systems to assess the quality of competence formation of university students. *Mir nauki. Pedagogika i psichologiya [The world of science. Pedagogy and psychology]*. 2021. Vol. 9. No. 5. P. 21–27. (In Russ.)
32. Trubcheninova I. A., Gazizov T. R. The practice of assessing the quality of master's degree programs. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University]*. 2019. No. 8 (205). P. 177–184. (In Russ.)
33. Taranukha S. N., Kuzmin A. A., Savelyeva M. N. Qualimetric model of competence formation for graduates of basic educational programs. *Informatika i obrazovanie [Informatics and Education]*. 2020. No. 5 (314). P. 24–32. (In Russ.)
34. Akhmetshina G. F. Modeling of control, evaluation and reflexive activity of a teacher. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya [Bulletin of Samara University. History, pedagogy, philology]*. 2022. Vol. 28. No. 2. P. 93–99. (In Russ.)
35. Pleshakova N. L., Novikova V. V. Modern quality of education: components of the guidelines for the future. *Vestnik GOU DPO TO «IPK i PPRO TO». Tul'skoe obrazovatel'noe prostanstvo [Bulletin of the State Educational Institution of Higher Professional Education «IPK and PPRO TO». Tula educational space]*. 2023. No. 3-2. P. 56–60. (In Russ.)
36. Gruenko S. E., Fadeeva O. A. On the issue of developing criteria and quality indicators for modern higher education. *Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informacionnyh tekhnologij*

[Bulletin of the Siberian Institute of Business and Information Technologies]. 2017. No. 4 (24). P. 124–129. (In Russ.)

37. Lopanova E. V. Methodological aspects of criterion assessment in higher education. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Orenburg State University]*. 2023. No. 4 (240). P. 185–191. (In Russ.)

38. Sokolova I. Y. Assessment and psychological and pedagogical conditions for ensuring the quality of the educational process, the quality of training specialists. *Fundamental'nye issledovaniya [Fundamental research]*. 2014. No. 11-5. P. 1172–1178. (In Russ.)