

# РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ФОРМИРОВАНИИ КАДРОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СИСТЕМЫ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

*Голушко Т.К., Непрокина О.М.*

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина  
[tat-golushko@yandex.ru](mailto:tat-golushko@yandex.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена анализу трансформации роли преподавателя высшей школы в условиях развития системы независимой оценки качества образования (НОКО). Рассматривается ключевая функция педагога как разработчика кадрового потенциала для обеспечения деятельности внешних и внутренних экспертов. Определяется комплекс необходимых компетенций, которые должны быть сформированы у будущих специалистов в области оценки качества. Выявляются основные вызовы, связанные с нормативной неопределенностью, ресурсными ограничениями и недостатком практического опыта у самих преподавателей. Предлагаются перспективные направления интеграции тематики НОКО в образовательные программы через сетевые формы, проектное обучение и развитие профессионального сообщества.

**Ключевые слова:** независимая оценка качества образования (НОКО), преподаватель высшей школы, компетентностная модель, образовательная аналитика.

Государственная политика в сфере независимой оценки качества образования (НОКО) нормативно закреплена в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» и реализуется через оценку качества подготовки обучающихся и качества условий осуществления образовательной деятельности, при этом деятельность организаций оценивается по достаточно четко установленным критериям, включающим открытость информации, комфортность, доброжелательность персонала, удовлетворенность потребителей и доступность для инвалидов и др. [1]. Но, несмотря на то, что к организации данной процедуры привлечено пристальное внимание (общественные советы, федеральных и муниципальных органы исполнительной власти, родительская общественность) [2], масштабирование данной системы и качество ее работы сдерживается дефицитом квалифицированных кадров, а именно нехваткой внешних и внутренних экспертов, обладающих необходимыми профессиональными компетенциями для проведения объективной оценки. Отсюда вытекает системная проблема подготовки и закрепления специалистов-экспертов, способных проводить оценку на профессиональном уровне, а также проблема отсутствия качественных программ переобучения и формирования кадрового резерва для компенсации существующего дефицита [3].

Кто же такой эксперт по оценке качества образования? Прежде всего, это специалист, осуществляющий профессиональную деятельность в системе независимой оценки качества образования (НОКО), включающую объективный аудит образовательных организаций, анализируя соответствие их деятельности установленным критериям, причем реализация данных функций может быть осуществлена как внешне, так и изнутри (ведь подготовленный сотрудник может осуществить мониторинг и диагностику образовательного процесса для выявления областей совершенствования собственной образовательной организации). В органах управления образованием такого рода эксперт может работать аналитиком, обрабатывая массивы данных о состоянии региональных или муниципальных образовательных систем и готовя управленческие решения, а методист в сфере оценки качества разрабатывает унифицированные оценочные процедуры, критерии и инструментарий для обеспечения стандартизации проводимых измерений.

Отсюда следует, что многообразие ролей определяет широкий спектр необходимых компетенций – от владения методами педагогической диагностики до навыков работы с большими данными, при этом ключевой функцией такого эксперта является обеспечение

обратной связи между потребителями образовательных услуг, образовательными организациями и органами управления. Именно поэтому к компетентностной модели эксперта, осуществляющего профессиональную деятельность в системе независимой оценки качества образования, предъявляется целый ряд требований, а именно сформированность:

- знаний нормативно-правовой базы НОКО, теорий и моделей управления качеством, особенностей методов сбора и анализа данных (анкетирование, интервью, анализ документов, статистические методы), специфику образовательных систем разных уровней и образовательных учреждений различных профилей [4, 5];

- умений и навыков проведения экспертизы образовательной среды, разработки оценочных инструментов, фасилитации и модерации (при проведении интервью и фокус-групп), написания экспертных заключений по итогам проведенной оценки.

Важными, на наш взгляд, являются и компоненты ценностно-мотивационного блока (сформированная профессионально-этическая позиция, основанная на принципах объективности, беспристрастности и конфиденциальности, высокий уровень социальной ответственности за последствия экспертных решений, влияющих на судьбу образовательных организаций, внутренняя мотивация на совершенствование образовательной системы, а не на формальное соблюдение процедур), и личностные качества эксперта (развитый эмоциональный интеллект для эффективного взаимодействия с разными группами стейкхолдеров (администрация, педагоги, студенты, родители) и управления конфликтными ситуациями, высокая стрессоустойчивость и психологическая стабильность при работе в условиях возможного сопротивления аудируемой организации, критическое и системное мышление, позволяющее выявлять не только поверхностные, но и глубинные, системные причины выявленных дефицитов), и его мета-компетенции (рефлексивная способность к самоанализу и осознанию границ собственной компетентности, а также готовность к постоянному профессиональному и личностному росту, контекстуальная гибкость – умение адаптировать стандартные методики оценки к специфике конкретной образовательной организации (например, вуза, школы, учреждения ДОО), коммуникативная компетентность, включающая не только навыки презентации результатов, но и искусство задавать «правильные» вопросы, слушать и слышать респондентов).

Таким образом, комплексный характер компетентностной модели эксперта НОКО объективно обуславливает переход от традиционной знаниевой парадигмы в подготовке кадров к деятельностной, где ключевая роль отводится преподавателю высшей школы как организатору формирования данных компетенций. Реализация поставленной задачи, безусловно может проводиться, как в ходе подготовки будущих экспертов на этапе получения ими высшего образования, например, через включение в учебные планы основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры модулей, ориентированных на оценку качества образовательных систем (например, «Правовые и этические основы оценочной деятельности в образовании», «Количественные и качественные методы сбора данных в оценке качества образования», «Управление коммуникациями и разрешение конфликтов в экспертной практике» и др.), так и за пределами обучения в вузе.

Достаточно интересной и результативной, по нашему мнению, будет практика сочетания таких форм, как реализация программ ДПО (разработка краткосрочных курсов повышения квалификации для действующих управленцев и педагогов по специализированным трекам (например, «Внутренний аудит в ОО») и проведение преподавателями университета проектных семинаров (организация работы с реальными данными образовательных организаций региона для разработки моделей оценки и инструментария). Вполне продуктивными могут быть и стажировки, проводимые преподавателями вуза совместно с экспертами НОКО, межвузовские научно-практические школы (интенсивные выездные мероприятия с кейсами от региональных операторов

НОКО), работа супервизорских групп по разбору сложных случаев из практики под руководством опытных методистов-наставников, а также использование электронных курсов с элементами геймификации (использование цифровых платформ для отработки навыков принятия экспертных решений через интерактивные сценарии).

Однако реализация данного потенциала на практике сталкивается с рядом системных вызовов и барьеров, ограничивающих эффективность деятельности преподавателя по подготовке экспертов НОКО. Во-первых, эта работа осложняется нормативно-методическими вызовами, связанными с отсутствием единых профессиональных стандартов для экспертов по НОКО, а также быстрым изменением нормативной базы, что требует постоянного обновления содержания курсов. Во-вторых, необходимо учитывать ресурсные и мотивационные ограничения, диктуемые высокой академической нагрузкой преподавателей высшей школы, не оставляющей времени на разработку новых курсов и проектов, сказывается и недостаточное финансирование для привлечения практиков и организации полевых исследований, а также низкая мотивация части ППС заниматься «прикладными» темами.

Не стоит забывать и о компетентностном разрыве, заключающемся в том факте, что не все преподаватели сами обладают практическим опытом работы в качестве экспертов НОКО, что снижает качество подготовки. Кроме того, налицо и институциональные барьеры, возникающие из-за слабого взаимодействия между вузами и организациями-заказчиками кадров (региональными органами власти, центрами оценки качества) и инерционности традиционной системы высшего образования.

Преодоление выявленных барьеров, на наш взгляд, требует системного пересмотра подходов к профессиональной подготовке преподавателей для выполнения данной роли, в связи с чем перспективным представляется разработка комплексных мер, интегрирующих нормативное закрепление, ресурсное обеспечение и методическую поддержку деятельности по формированию кадрового резерва НОКО через создание специальных практико-ориентированных форматов, и, прежде всего, через развитие сетевых форм взаимодействия посредством создания консорциумов вузов, органов власти и общественных организаций для совместной подготовки экспертов, а также путем реализации сетевых образовательных программ. Большим подспорьем станет также формирование профессионального сообщества, объединяющего ассоциации преподавателей и практиков в сфере оценки качества образования для обмена опытом, проведения конференций и методических семинаров.

Значимым фактором в ходе решения озвученных проблем станет пересмотр содержания образования будущих экспертов за счет обязательного включения модулей по оценке качества в программы подготовки будущих преподавателей вузов и научно-педагогических работников в рамках программ педагогической магистратуры и аспирантуры; следует стимулировать и самих преподавателей к получению личного опыта в качестве внешних экспертов НОКО.

В любом случае мы видим существенные изменения роли преподавателя высшей школы в становлении кадрового фундамента для обеспечения преемственности оценочных методик и воспроизводства профессионального экспертного сообщества. И именно интеграция научно-исследовательского потенциала высшей школы в практику НОКО позволит в дальнейшем перейти от констатации фактов к прогнозированию и проектированию траекторий развития образовательных систем, тем самым, формируя замкнутый цикл управления качеством, где оценка становится не финальным этапом контроля, а инструментом стратегического планирования и непрерывного улучшения.

### **Литература**

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. Режим

доступа: <https://internet.garant.ru/#/document/70291362/paragraph/1:3> (дата обращения 05.05.2025).

2. Семенихина А.В. Независимая оценка качества условий осуществления образовательной деятельности как элемент оценки эффективности деятельности образовательной организации // Актуальные вопросы развития конкурентной политики, совершенствования правоприменительной практики пресечения недобросовестной конкуренции и ненадлежащей рекламы. Воронеж: ВГУ, 2021. С. 216-219.

3. Медведева О.А., Храброва В.Е. Формирование компетенций будущих педагогов на основе системы независимой оценки качества образования // Modern Science. 2025. № 4-2. С. 27-30.

4. Пискунова Е.В., Опарина Я.О. Независимая оценка в образовании: результаты научных исследований // Письма в Эмиссия.Оффлайн. 2024. № 11. С. 3440.

5. Токарев В.Н. Формирование моделей соблюдения обязательных требований в сфере образования по независимой оценке // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 5-1. С. 109-117.