

ОСОБЕННОСТИ ВНЕДРЕНИЯ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИИ

П. А. Музыка

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
Россия, 101000, Москва, ул. Мясницкая, д. 20;
patuzyka@hse.ru*

Аннотация. Статья исследует представления руководства университетов в России о целях, эффектах и барьерах внедрения индивидуальных образовательных траекторий в учебный процесс. На основе проведения 15 полуструктурированных интервью с представителями руководства российских университетов (проректорами, директорами и заместителями директоров институтов, начальниками управлений) были сделаны выводы относительно ключевых представлений об эффектах, которые получили университеты, внедрившие ИОТ. К ним можно отнести экономические (повышение эффективности учебного процесса на младших курсах для большей гибкости на старших), организационно-управленческие (актуализация дисциплин за счет инициативы преподавателей) и мотивационные (повышение вовлеченности студентов). Также были выявлены противоречия в представлениях тех респондентов, которые имеют опыт внедрения ИОТ, и тех, которые его не имеют. Например, респонденты по-разному оценивают экономические эффекты: внедрившие ИОТ говорят о повышении эффективности процесса, в то время как не внедрившие опасаются повышения затрат из-за индивидуального подхода к студентам. Анализ позволил выделить следующие категории барьеров: консерватизм университетского сообщества, сопротивление изменениям (особенно в части предоставления студенту права свободного выбора), организационно-управленческие проблемы с выстраиванием новых процессов управления, нормативные ограничения существующих стандартов и законов и методическая дилемма поиска баланса между общеобразовательной и профессиональной частями образовательных программ. Результаты исследования вносят вклад в формирование эмпирической базы для более комплексного анализа феномена индивидуальных образовательных траекторий. Выявленные представления об эффектах и противоречия в представлениях респондентов с разным опытом позволяют сделать вывод о необходимости дальнейших исследований эффектов внедрения индивидуализации с использованием более точных методов. Уже имеется существенное количество университетов, запускающих пилотные проекты по внедрению ИОТ, что позволяет собрать лонгитюдные данные для последующего анализа полученных эффектов. Статья будет интересна управленцам высшего звена, которые разрабатывают программы развития своих университетов и анализируют возможность внедрения новой образовательной политики.

Ключевые слова: индивидуализация, индивидуальные образовательные траектории, ИОТ, гибкие образовательные модели, управление университетами, университетская трансформация

Благодарности. Автор выражает искреннюю благодарность научному руководителю, Малошонок Наталье Геннадьевне, за профессиональную поддержку, ценные рекомендации и неизменное руководство в ходе выполнения данного исследования. Ее опыт и советы сыграли важную роль в достижении результатов, представленных в данной статье. Особую признательность автор выражает респондентам, принявшим участие в исследовании, за их время, открытость и готовность поделиться своими знаниями и опытом. Их вклад стал неоценимым источником данных, которые легли в основу анализа и выводов данной работы.

Для цитирования: Музыка П. А. Особенности внедрения индивидуализации в высшем образовании в России // Университетское управление: практика и анализ. 2024. Т. 28, № 4. С. 67–81. DOI: 10.15826/umpa.2024.04.035

ASPECTS OF INDIVIDUALIZATION IMPLEMENTATION IN HIGHER EDUCATION IN RUSSIA

P. A. Muzyka

*National Research University Higher School of Economics
20 Myasnitskaya str., Moscow, 101000, Russian Federation;
pamuzyka@hse.ru*

Abstract. This article investigates the perceptions of university leadership in Russia regarding the goals, effects, and barriers to the implementation of individualized educational trajectories (IETs) within the educational process. Based on 15 semi-structured interviews conducted with representatives of Russian universities' administration (vice-rectors, directors, deputy directors of institutes, and heads of departments), conclusions were drawn concerning the key perceptions of the effects experienced by universities that have implemented IETs. These effects include economic (enhanced efficiency of the educational process in lower courses for greater flexibility in upper courses), organizational-management (updating curricula through faculty initiatives), and motivational (increased student engagement). Additionally, contradictions were identified between the perceptions of respondents with experience in implementing IETs and those without such experience. For instance, respondents evaluated economic effects differently: those who implemented IETs reported increased efficiency, while those who did not expressed concerns about rising costs due to the individualized approach to students. The analysis identified several categories of barriers: conservatism within the academic community, resistance to change (particularly regarding granting students the right to free choice), organizational-management issues in establishing new management processes, regulatory constraints imposed by existing standards and laws, and a methodological dilemma in balancing general education and professional components of educational programs. The findings contribute to the empirical foundation for a more comprehensive analysis of the phenomenon of individualized educational trajectories. The identified perceptions of effects and contradictions among respondents with varying experiences highlight the necessity for further research into the effects of individualization using more precise methods. A significant number of universities are already initiating pilot projects to implement IETs, which allows for the collection of longitudinal data for subsequent analysis of the obtained effects. This article will be of interest to senior management professionals who are developing their universities' development programs and analyzing the feasibility of implementing new educational policies. **Keywords:** individualization, individualized educational trajectories, IETs, flexible educational models, university management, university transformation

Acknowledgments. The author expresses sincere gratitude to the academic supervisor, Natalia Genadievna Maloshonok, for her professional support, valuable recommendations, and unwavering guidance throughout this research. Her expertise and advice played a crucial role in achieving the results presented in this article. The author also extends special appreciation to the respondents who participated in the study for their time, openness, and willingness to share their knowledge and experiences. Their contributions served as an invaluable source of data that formed the basis for the analysis and conclusions of this work.

For citation: Muzyka P. A. Aspects of Individualization Implementation in Higher Education in Russia. *University Management: Practice and Analysis*, 2024, vol. 28, nr 4, pp. 67–81. doi 10.15826/umpa.2024.04.035 (In Russ.).

Введение

В мировой практике высшего образования представления о свободе студентов в построении своей траектории обучения существенно менялись с развитием университетов: от Болонского университета, где ректор выбирался из числа преподавателей, к средневековому университету с обязательным освоением 7 свободных искусств [1], а затем к Гумбольдтскому университету и академическим свободам [2], которые впоследствии максимально полно раскрылись в североамериканских университетах [3], начиная со внедрения Чарльзом Элиотом в Гарварде модели элективов во второй половине XIX века [4; 5].

Под индивидуализацией в рамках данного исследования понимается предоставление студентам

возможности строить свою образовательную траекторию в ходе получения высшего образования в стенах университета.

В России современные университеты несут наследие советской модели высшего образования. В 30-е годы XX века появилась система отраслевых высших учебных заведений, основной целью которых была подготовка кадров для промышленности¹, функционировавшей в рамках плановой экономики. Только в 2010-х годах, с появлением нового ФЗ об образовании в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС)

¹ Федеральный закон от 29.12.2012 N273-ФЗ (ред. от 13.12.2024) «Об образовании в Российской Федерации». Статья 34. Основные права обучающихся и меры их социальной поддержки и стимулирования. URL: https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/glava-4/statja-34/ (дата обращения: 17.10.2024).

3-го поколения, которые вступили в силу в 2012 году², в норму была заложена необходимость предоставлять студентам выбор дисциплин в вариативной части учебных планов.

За прошедшее десятилетие не так много университетов внедрили индивидуализацию. С одной стороны, это объясняется коротким по историческим меркам отрезком времени, прошедшим с момента декларации такой необходимости. А с другой – наличием опасений и барьеров, которые препятствуют массовому внедрению индивидуальных образовательных траекторий в современных университетах в России.

Основной барьер внедрения индивидуализации, при которой студент сможет по мере обучения выбирать свою будущую профессию, следует из устройства системы федеральных государственных образовательных стандартов и выделения финансирования бюджетных мест по направлениям подготовки. Она устроена таким образом, что современные университеты в России существуют почти исключительно как профессиональные учебные заведения, нацеленные на подготовку кадров по определенным профессиям [6].

Несмотря на это, ведущие университеты в России запускают проекты трансформации и внедряют гибкие модели образования, ориентированные на студентов и предоставляющие им возможность строить индивидуальную образовательную траекторию. Так, в сборнике кейсов [7] приведены примеры внедрения подобных практик в таких университетах, как ТГУ, ИТМО, ТюмГУ, УрФУ, НИЯУ МИФИ, САФУ, РАНХиГС, которые позволяют студентам корректировать выбранную при поступлении специальность и, соответственно, свои образовательные цели.

В зарубежной практике высшего образования феномен индивидуализации изучен достаточно хорошо за счет накопленных статистических данных по разным странам и моделям индивидуализации. Так, например, Lang в своем исследовании [9] показывает, что выбранные первые элективные курсы предсказывают итоговый выбор специальности в 30 лучше, чем случайное предположение. В интегральном обзоре литературы по теме гибких образовательных подходов McGarry [10] приходит к выводу, что гибкая организация учебного процесса в высших учебных заведениях способствует вовлечению, активному и гибкому обучению, что

способствует развитию метапознания у студентов. Что касается успеваемости, другое исследование [11] показывает, что адаптация первокурсников к университету заметно влияет на мотивацию, что приводит к повышению их оценок.

В ведущих мировых университетах помимо системы элективных курсов широко распространена практика выбора основной специальности (major), причем многие университеты предоставляют право выбирать две (double major или double degree). Вопрос выбора и смены специальностей в процессе обучения на бакалавриате также является объектом пристальных исследований. Так, Patrick A. Denise в своем исследовании [12] изучает причины смены специальности студентами США. В своей работе он приводит следующую статистику: примерно треть студентов меняют выбранную специальность хотя бы один раз, а 12 % за время обучения на бакалавриате меняют специальность два раза и больше. При этом отмечается, что студенты, меняющие специальность, имеют более низкие баллы успеваемости до смены траектории, а после явно заметна тенденция к улучшению оценок. Среди факторов, влияющих на выбор основной специальности, лидирует интерес к предмету, способности в нем и влияние на будущую профессию [13]. Целый ряд исследований показывает, что возможностями выбора двойной основной специальности пользуются около 20 % студентов бакалавриата [14], а их доходы на 2–3 % больше тех, кто выбрал одну специальность [14; 15].

Ввиду совсем небольшого по историческим меркам отрезка времени, прошедшего с постулирования необходимости давать студентам возможность выбора в России – всего 12 лет, – достаточное количество эмпирических данных для анализа особенностей российского высшего образования не накоплено. Практически нет исследований, которые систематически анализировали бы положительные эффекты, достигнутые благодаря внедрению индивидуализации. Б. А. Сазонов в своем анализе причин, сдерживающих развитие подлинной индивидуализации в российских университетах, выделяет следующие факторы: традиционнаяточно-групповая организация учебного процесса, недостаточные компетенции преподавателей и методистов, неуважительное отношение к студентам со стороны преподавателей и администрации [16].

Таким образом, первая цель данного исследования – изучить восприятие руководством университетов в России целей и эффектов от внедрения индивидуализированных образовательных программ. Вторая цель – изучить представления руководящих лиц о барьерах, мешающих внедрению

² Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 13.12.2024) «Об образовании в Российской Федерации». Статья 34. Основные права обучающихся и меры их социальной поддержки и стимулирования. URL: https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/glava-4/statja-34/ (дата обращения: 17.10.2024).

индивидуализации в современных российских университетах. Это исследование внесет вклад в формирование эмпирической базы о результатах внедрения индивидуализации в университетах России на рубеже 2010–2020-х годов.

Дизайн исследования предполагает сбор данных путем проведения полуструктурированных интервью с представителями руководства университетов. В исследование были включены как университеты, которые внедрили ИОТ, так и те, которые еще только планируют внедрение или не планируют его совсем.

Методология исследования и данные

В рамках данного эмпирического исследования автор собирал данные путем проведения полуструктурированных интервью с представителями руководства университетов. В качестве целевой аудитории рассматривались люди, занимающие следующие должности: проректор по образовательной деятельности, проректор по учебной работе, директор и заместитель директора института, руководитель управления. Для приглашения на интервью были отобраны первые 50 университетов рейтинга RAEX-100 за 2023 год. К ним были добавлены 5 университетов, которые в публичном пространстве (на конференциях) заявляли о внедрении ИОТ в своем учебном процессе. Приглашения рассылались на почту проректора по образовательной деятельности (или учебной работе) или на общую почту ректора. Адреса электронных почт брались с официальных сайтов университетов.

Интервью проводились в период с марта по май 2024 года. Автор получил 18 откликов. Было проведено 15 интервью с респондентами, из которых 11 занимают должность проректора, 1 является директором института, еще 1 – заместителем директора института, и 2 – начальниками управления. 3 интервью не состоялось по причине переноса времени. Использовался метод тематического анализа, который позволил выявить ключевые темы и проблемы, связанные с внедрением индивидуализации в образовательный процесс.

Для уточнения и верификации информации, полученной в ходе интервью, были изучены открытые источники: официальные сайты университетов, академические публикации, сайты конференций и вебинаров, на которые ссылались респонденты.

Университеты, принявшие участие в исследовании, обладают следующими характеристиками:

- По статусу: 4 федеральных, 2 национальных исследовательских, 14 университетов-участников

проекта «Приоритет 2030», 1 университет-участник пилотного проекта перехода на базовое и специализированное высшее образование.

- По направленности: 5 классических, 10 профильных (педагогические, инженерные, медицинские).

В рамках исследования рассматривалась индивидуализация на первом уровне высшего образования – бакалавриат и специалитет. Среди университетов, которые представляют респонденты, существуют различия в подходах к внедрению индивидуализации, обусловленные специфическими условиями и приоритетами каждого университета. Степень предоставляемой студентам свободы в выборе образовательной траектории варьируется. Только 5 рассмотренных университетов предоставляют значительную степень индивидуализации с начала обучения – студенты делают свой выбор на первой неделе сентября. Остальные университеты, внедрившие практики индивидуализации, предоставляют право выбора либо в конце первого, либо даже в конце второго года обучения. Последний вариант реализуется, когда у студентов есть всего несколько возможностей повлиять на свою траекторию: выбор профессионального трека в конце второго курса и нескольких спецкурсов на 3 и 4 годах обучения.

Каждое интервью длилось не более 60 минут, респонденты отвечали на три блока открытых вопросов. Первый блок был связан с текущей образовательной моделью университета, который представляет респондент. В этом блоке обсуждались существующие у студентов на текущий момент возможности выбирать образовательную траекторию. В дополнение к ответу на первый блок вопросов треть респондентов отправляла дополнительные презентационные и методические материалы, описывающие текущую образовательную модель более подробно. Это позволило получить более полное представление об университете.

Второй блок был посвящен причинам, побуждавшим внедрять практики индивидуализации или мотивы отказа от них. В этом блоке также обсуждалось субъективное восприятие эффективности текущей образовательной модели, ее достоинств и недостатков. Третий блок был посвящен обсуждению представлений о направлении развития высшего образования в стране и перспектив масштабирования практик индивидуализации. В заключении каждого интервью обсуждались проблемы и барьеры на пути внедрения индивидуализации. Эта тема актуальна не только для тех университетов, которые внедрили ИОТ, но и для тех, которые еще этого не сделали: интервью показывают

осведомленность этой когорты респондентов о процессах в других университетах.

Результаты исследования

Многие информанты подчеркивают важность индивидуализации образования в университетах, особенно в контексте увеличения личной ответственности студента за собственное обучение. Они отмечают, что индивидуализация повышает эффективность и качество образования, влияет на образовательные результаты и развитие мягких навыков. Кроме того, отмечается, что индивидуализация помогает учитывать разнообразие способностей и интересов студентов, что делает образовательный процесс более продуктивным.

Однако в противовес позитивным представлениям информанты отмечают, что индивидуализация может быть сложной в реализации из-за ресурсных ограничений и отсутствия инфраструктуры для поддержки индивидуальных траекторий студентов, а иногда – создавать проблемы с организацией учебного процесса, так как не все преподаватели готовы к изменениям.

Результаты исследования сгруппированы в три подраздела. Первый описывает представления респондентов о целях внедрения индивидуализации. В нем сделаны выводы о том, какие цели преобладают в заявлениях о необходимости предоставления выбора студентам. Во втором разделе собраны представления респондентов, внедривших индивидуализацию, об эффектах, которые наблюдаются в их университетах. Стоит отметить, что в текущем дизайне исследования можно показать только представления об эффектах, а не строго доказанные причинно-следственные связи между внедрением индивидуализации и изменением в университете. Третий раздел описывает представления о сложностях и барьерах на пути внедрения индивидуализации. В нем представлены как барьеры, с которыми столкнулись респонденты, чьи университеты уже прошли путь трансформации, так и представления о будущих барьерах и рисках респондентов, в университетах которых процесс изменений находится на ранней стадии.

Цели внедрения индивидуализации

По результатам интервью можно выделить основные комплексные цели внедрения индивидуализации:

- повышение мотивации, активности и субъектности студентов;

- уход от узких специальностей, предоставление возможности смены и ответственного выбора основной специальности, введение междисциплинарности в образовательные программы.

Почти все руководители университетов, внедривших индивидуализацию в своих организациях, отмечают задачу повышения мотивации, вовлеченности и активности студентов за счет предоставления им свободы построения своей образовательной траектории. Так, например, проректор федерального университета полагает, что индивидуализация образования, основанная на выборе студента, помогает повысить образовательные результаты благодаря его ответственности за обучение:

«Мы хотим позволить студенту делать выбор. Когда он делает выбор, он несет ответственность за него. Студенты лучше учатся на дисциплинах по выбору, так как ощущают ответственность» (Интервью 4, проректор, федеральный университет).

Проректор из федерального университета полагает, что индивидуализированное обучение позволяет студенту получить более активную роль в университете и вовлечься в создание инноваций:

«Основная наша задача – создать условия для развития субъектности студентов, чтобы они были активными, способными создавать новые ценности и инновации» (Интервью 9, проректор, федеральный университет).

Проректор из классического университета делает акцент на эксперименте по созданию образовательной модели, ориентированной на студента, которая позволит ему стать соучастником разработки образовательных продуктов:

«Действительно, была гипотеза о том, что можно апробировать другую модель образовательного пространства. Она будет студентоцентричной, и студент становится соучастником, так скажем, сопроектировщиком образовательного пространства» (Интервью 7, проректор, классический университет).

Следующей комплексной целью, заявляемой респондентами при запуске проектов трансформации образовательной модели, является необходимость введения междисциплинарности в образовательные программы. Так, проректор из федерального университета говорит о необходимости выпуска специалистов с уникальным набором компетенций, что достигается за счет введения в образовательные программы выборных модулей из других направлений подготовки:

«Выборные модули проектируются так, чтобы быть одновременно применимыми к разным

направлениям подготовки из разных УГНов. И вопрос междисциплинарности возникает, когда появляются специалисты с уникальным набором компетенций» (Интервью 5, проректор, федеральный университет).

Тот же респондент обращает внимание и на вторую задачу междисциплинарности – знакомство бакалавров с различными профессиональными областями, чтобы при поступлении в магистратуру у выпускника была возможность более осознанного выбора направления:

«Нам хотелось междисциплинарности. Мы понимали, что был запрос к магистратуре, так как можно идти туда после любого направления подготовки. Но как люди поймут, что им хочется идти в магистратуру по этому направлению, если они учатся на другом?» (Интервью 5, проректор, федеральный университет).

Третьей составляющей цели внедрения междисциплинарности в этом университете проректор называет расширение картины мира, которое происходит за счет предоставления возможности студентам бакалавриата изучить различные дисциплинарные области и освоить их языки, что отвечает более общей задаче университета по выпуску студентов с высшим образованием, а не только (и не столько) по подготовке кадров для рабочих мест:

«Мы ожидали, чтобы междисциплинарное мышление развилось, и произошло расширение картины мира, поскольку мы видим задачу университета в том, чтобы дать образование, а не подготовить под конкретное рабочее место» (Интервью 5, проректор, федеральный университет).

Подтверждает эту цель и проректор отраслевого университета. Он делает акцент на том, что будущим педагогам важно обладать широким кругозором для работы с учениками, а не быть зажатым в рамки своей дисциплинарной области:

«Мы стремимся готовить педагогов, которые выходят за рамки узкой специализации, которые способны привлекать и вдохновлять учеников, обладая широким спектром знаний и навыков» (Интервью 3, проректор, отраслевой университет).

Заместитель директора института из федерального университета поясняет, что в их случае междисциплинарность рассматривается с точки зрения ролей, который берут на себя студенты в командах для разработки ИТ-проектов. При таком подходе студенту для самоопределения в роли тимлида, разработчика, специалиста по тестированию или любого другого специалиста необходимо сначала попробовать себя в разных ролях, определиться с наиболее ему подходящей и уже развиваться в ней.

«Это формирование междисциплинарных команд, чтобы ребята попробовали различные роли: кто-то определится как тимлид, кто-то делает вывод, что ему неинтересно идти в тимлиды. Но тем не менее он попробует эту функцию, эту роль. Соответственно, на выходе продукта мы считаем, что должны быть сложены команды как формат выпуска образовательной траектории» (Интервью 1, заместитель директора института, федеральный университет).

Следующей составляющей цели по уходу от узких специальностей информанты называют важность предоставления возможности смены и ответственного выбора основной специальности. С одной стороны, это объясняется невозможностью руководителей образовательных программ точно предсказать требования рынка труда через 4–5 лет из-за динамики развития технологий и появления новых профессий. С другой стороны, предоставление возможности выбора специальности в процессе обучения позволяет студентам выбрать именно то, что подходит им лучше всего. Более того, исследования показывают, что студенты, начинающие отставать и меняющие специальность, с большей вероятностью закончат обучение в университете, чем те, кто продолжает осваивать первую специальность [17; 18]. Заместитель директора института из федерального университета подчеркивает скорость изменений и необходимость разработки такой структуры образования, которая позволит студенту в процессе обучения получить фундаментальный базис и пройти путь самоопределения, чтобы ответственно выбрать первую профессию:

«Я считаю, что сейчас наш мир настолько переменчив, и скорость изменений настолько катастрофически быстрая, особенно в области ИТ, что ты никогда не угадаешь, кого же всё-таки тебе нужно готовить, какую специальность посоветовать студенту. Поэтому я считаю, что в университетском образовании всё-таки должен существовать какой-то базис. Это может быть год или два в базовой фундаментальной академической подготовке, которая бы расширяла горизонты мышления студента и формировала разные подходы, позволяя ему определиться: либо он будущий предприниматель, либо он выберет академический трек, либо останется где-то на работе с заказчиком, пойдёт по какому-то целевому договору и будет ориентирован на конкретного работодателя» (Интервью 1, заместитель директора института, федеральный университет).

Проректор из отраслевого университета, описывая новую структуру программ, делает акцент на том же аспекте: необходимо сформировать ядро,

которое позволит студенту увидеть многообразие профессиональных траекторий и затем сделать ответственный выбор своей:

«Сейчас, работая над новыми учебными планами, мы разрабатываем так называемую ядерно-трековую образовательную программу. Функция ядра в том, чтобы, во-первых, сформировать идентичность выпускника. Во-вторых, поскольку мы технологический университет, мы должны с первого курса студенту показать, что есть исследования и разработки. После третьего курса он делает выбор: наступает самоопределение, когда он должен определиться со своей дальнейшей траекторией обучения. Таким образом, мы бы хотели, чтобы студенты смогли делать осознанный выбор» (Интервью 6, проректор, отраслевой университет).

Про необходимость адаптации студентов к жизни в университете перед окончательным выбором направления подготовки говорит проректор отраслевого университета, который уже запустил проект трансформации:

«Неплохо было бы новую образовательную модель продумать так, чтобы, с одной стороны, унифицировать образовательный процесс, а с другой – дать студентам возможность, не будучи зелёными абитуриентами и хотя бы немного проникнувшись жизнью университета, выбрать направление подготовки» (Интервью 8, проректор, отраслевой университет).

Эту мысль развивает проректор другого отраслевого университета. Он отмечает, что студент не просто должен выбрать подходящую ему профессию во время обучения, но и подготовиться к постоянному развитию после выпуска из университета и возможной смене профессии впоследствии:

«Мы должны заложить способность развиваться все время, должны подготовить его к смене профессии» (Интервью 3, проректор, отраслевой университет).

Обобщая приведенные выше представления респондентов, можно отметить, что внедрение индивидуализации в целом происходит для повышения успешности студентов либо во время получения образования (академическая успеваемость, вовлеченность), либо после его завершения (выбор релевантной личным интересам профессии, владение несколькими дисциплинарными областями и подготовка к смене профессии).

Эффекты внедрения индивидуализации

Эффекты, выделяемые респондентами, целесообразно разделять по категориям лиц, на которых

они влияют. В университете это обычно три категории: студенты, преподаватели и администрация.

Эффекты, которые наблюдаются среди студентов, отражают заявленные цели повышения их мотивации и успешности. В качестве первого эффекта многие респонденты отмечают рост активности, вовлеченности и ответственности студентов. Так, проректор федерального университета отмечает, что студенты с возможностью выбора оказываются более успешными и вовлеченными в образовательный процесс, чем студенты, которые лишены такой возможности:

«Студенты, которые делали осознанный выбор, демонстрировали лучшие академические результаты и большую вовлеченность в образовательный процесс» (Интервью 5, проректор, федеральный университет).

Проректор классического университета, рассказывая про эффекты трансформации, обращает внимание на повышение активности студентов не только в рамках учебных дисциплин, но и по отношению ко всему образовательному процессу. Осознав возможность реально влиять на свою жизнь в университете, учащиеся включаются в работу и стремятся предложить нововведения, которые делают учебный процесс более комфортным для них:

«Активность студентов зашкаливающая. До того, как мы внедрили это, образовательное движение студентов нашего университета не вызвало столько размышлений и предложений с их стороны. Они активно вовлекаются даже там, где вы их не просите» (Интервью 7, проректор, классический университет).

Проректор федерального университета, который уже более 4 лет реализует индивидуализацию, отмечает, что осознанность студентов растет за счет того, что их ставят в ситуацию необходимости принятия решения относительно своей образовательной траектории. Столкновение студентов с задачей сделать выбор (какую дисциплину освоить, к какому преподавателю пойти, в какую команду записаться на проект) приводит к необходимости сравнивать варианты и принимать лучший для себя. В этом случае даже отказ от выбора является принятым решением. Студенты, включаясь в эту работу, начинают отвечать себе на вопрос, зачем они выбирают тот или иной вариант и почему именно такой выбор для них важен:

«Многие студенты начинают понимать, зачем они учатся, и становятся более мотивированными» (Интервью 4, проректор, федеральный университет).

Активный перевод студентов между образовательными программами является проявлением

осознания ими целей собственного образования. Начальник управления классического университета отмечает, что после внедрения индивидуализации и тьюторской поддержки выбора студенты стали заявлять о желании перевестись на другие программы и факультеты, которые больше соответствуют их карьерным и образовательным целям:

«Когда внедрили такую возможность выбора образовательной траектории студентов и ввели тьюторское сопровождение для построения траектории, какой-то процент студентов сказали, что они поступили не туда и стали переводиться с факультета... Это результат, когда мы понимаем, что студенты действительно работают со своими целями, самоопределяются, и университет помогает им в этом» (Интервью 11, начальник управления, классический университет).

Продолжает эту мысль проректор классического университета, который отмечает, что мотивация студентов по выбору релевантной именно им специальности настолько высока, что они готовы потерять бюджетное место и перейти на платное обучение лишь для того, чтобы получить важную для них специальность. Это особенно важно в контексте текущей системы финансирования, когда университет получает бюджетные места по направлениям подготовки и не может «прикрепить» их к студенту, который захотел сменить направление. Такая смена возможна в двух случаях: либо на целевом направлении есть свободное место, и тогда студент переводится с бюджетного места на бюджетное, либо бюджетного места нет, и тогда студент вынужден принять решение об отказе от оплаты обучения за счет государства и взять эти расходы на себя. При этом освободившееся место не останется вакантным – в классическом университете найдутся другие желающие сменить свою траекторию. В итоге университет получает двойной эффект: становится больше студентов, которые сами оплачивают свое обучение, и эти внебюджетные доходы можно пускать на развитие, а во-вторых, такая мотивация студентов подтверждает востребованность образовательной модели:

«В редких случаях студент, несмотря на то, что ему придется учиться платно, отказывается от бюджетного места и принимает решение учиться на другой программе. Это, конечно, для нас очень хороший маркер того, что эти возможности востребованы» (Интервью 7, проректор, классический университет).

Следующий эффект можно считать следствием внедрения гибких образовательных моделей, которые приводят к необходимости для студентов вступать в большее количество социальных связей

и попадать в большее количество различных коммуникационных ситуаций. Проректор федерального университета отмечает заметное развитие гибких навыков у студентов после внедрения индивидуализации в университете. Оно достигается за счет того, что студентам приходится общаться с другими учащимися с разных направлений подготовки в рамках междисциплинарных проектов. А в рамках университетских курсов по выбору формируются гетерогенные команды, состоящие из студентов любого направления подготовки, которым интересен именно этот курс. Таким образом, студенты не проводят все время в университете в рамках фиксированной академической группы в 20–30 человек, а вынуждены вступать в коммуникацию с учащимися всего университета, что повышает навыки коммуникации:

«Индивидуализация способствует развитию коммуникативных навыков студентов через обучение в гетерогенных группах и участие в междисциплинарных проектах» (Интервью 4, проректор, федеральный университет).

Начальник управления отраслевого университета отмечает, что за счет трансформации образовательных программ удалось изменить отношение людей в университете к развитию мягких навыков студентов. Респондент подчеркивает, что гибкая структура образовательных программ способствовала тому, что дисциплины по постановке мягких навыков были не просто реализованы, а встроены в программы профессиональных дисциплин, что позволяет студентам осваивать гибкие навыки применительно к своей профессиональной области:

«Мы смогли сформировать в университете культуру осознания, понимания и ценности модуля soft skills. Возможная свобода позволила кому-то держать это отдельным блоком, а кто-то создавал в своей программе дисциплину, по которой работали преподаватели модуля soft skills, и при этом реализовывался проект по физике. А на выходе мы имеем спектр компетенций. Были также кейсы, где soft skills проникает в профильные дисциплины» (Интервью 10, начальник управления, отраслевой университет).

Следующим важнейшим действующим лицом в университете является преподаватель, от которого во многом зависит успех как студентов, так и проекта внедрения индивидуализации. Респонденты отмечают, что, несмотря на изначальное сопротивление, которое будет подробно рассмотрено при обсуждении барьеров, преподаватели в большинстве своем вовлекаются в изменения и получают свои положительные эффекты. В первую очередь,

это замотивированные студенты на элективных курсах: «Я десять лет не видел такой мотивированной группы студентов».

Важным эффектом, на который указывают информанты, является стимулирование преподавателей к переработке устаревших дисциплин и введению в образовательное пространство своей темы. Так, проректор классического университета отмечает, что возможность разрабатывать авторские курсы привела к тому, что преподаватели стали использовать продуктовый подход в образовании. Это позволяет им передать студентам собственное видение предмета, исходя из своих компетенций и представлений. Такая академическая свобода позволяет насытить образовательное пространство университета разнообразным материалом:

«Стало очень разнообразным образовательное пространство. Преподаватели стали активно упаковывать свои компетенции в понятные образовательные продукты. Вот есть электив, значит, можно по его требованиям выложить туда все, что у тебя есть, и дополнительно включить это в образовательное пространство. Это отличный эффект. Раньше у нас не было такой возможности многосторонне использовать преподавателей» (Интервью 7, проректор, классический университет).

Проректор отраслевого университета в обсуждении академической свободы преподавателей делает акцент на том, что право студентов выбирать также является правом не выбирать. Если авторский курс преподавателя не выбирают студенты, то это явная обратная связь, говорящая об отсутствии интереса к теме или форме подачи курса. В таком случае преподаватели вынуждены перерабатывать свой курс, потому что они не могут заставить студентов его выбрать. Это приводит к регулярной актуализации каталога авторских курсов:

«Есть определенный эффект от того, что преподаватели регулярно пересматривают свой курс и оттачивают его. Это в том числе связано с тем, что его выбрали или не выбрали. Это нагрузка в условиях жесткой конкуренции за нее. Это тоже очень серьезный мотивирующий фактор руководителя программы» (Интервью 14, проректор, отраслевой университет).

Подтверждает этот тезис и проректор федерального университета, который говорит о роли конкуренции среди преподавателей в пространстве авторских курсов. Создание здоровой конкурентной среды в условиях непрекращающейся борьбы за нагрузку и талантливых студентов приводит к тому, что преподаватели непрерывно повышают качество своих курсов:

«Конкуренция среди преподавателей стимулирует их обновлять и улучшать свои курсы» (Интервью 4, проректор, федеральный университет).

Наконец, отмечается ряд эффектов для администрации, который связан с управлением образовательными программами и университетом. В первую очередь, это повышение гибкости управления, которое является следствием внедрения подходов к управлению изменениями в университете. Это косвенный эффект индивидуализации, потому что именно ее внедрение приводит к необходимости существенной трансформации процессов. Так, проректор классического университета, который реализует индивидуализацию более 5 лет, обращает особое внимание на организационную гибкость, которая была подтверждена в период пандемии COVID-19, когда возникла необходимость перевести весь учебный процесс на дистант. Респондент также отмечает, что в последнее время инициативы по разработке новых пространств и дополнения существующих, введение новых структурных подразделений являются для университета обычным процессом, не создающим ощущения катастрофы:

«Один из главных эффектов: мы стали организационно, административно намного сильнее и адаптивнее по мере наступления самых разных ситуаций. Дистант показал, что мы были очень хорошо готовы к таким историям, как аккредитации, проверки, открытия новых программ, появление новых пространств, возможность дополнения, открытия новых структурных подразделений. Сейчас у нас все это вообще не вызывает ощущения катастрофы, весь университет живет в представлении о том, что все должно быть гибким» (Интервью 7, проректор, классический университет).

Следующий управленческий эффект касается экономики университета. Внедрение индивидуализации приводит к тому, что фокус управления переходит с академической группы на конкретных студентов. Это, в свою очередь, приводит к возможности формировать учебные группы более гибко, поскольку пропадает ограничение существующего объема академической группы по результатам набора на первый курс или отсева после сессии. Таким образом, можно заполнять свободные места в аудиториях так, чтобы оптимизировать использование как аудиторного фонда, так и времени преподавателей. Так, проректор федерального университета отмечает, что внедрение индивидуализации позволило снизить требования к минимальному количеству студентов на профиль на старших курсах, что, в свою очередь, позволяет

вводить новые профили, сохраняя экономически рентабельную модель учебного процесса:

«Мы прилично экономим на первых двух годах жизни студента. И это позволяет нам на старших курсах вводить больше профилей и специализаций. Если раньше у меня группа могла быть только тридцать человек, то сейчас можем удовлетворить запросы на профиль в пятнадцать студентов» (Интервью 4, проректор, федеральный университет).

Еще одним эффектом от внедрения студентоцентричных подходов является включение студентов в роли партнеров в учебный процесс. С одной стороны, делая выбор, студенты голосуют за актуальные дисциплины и преподавателей, а с другой – сами начинают генерировать идеи по развитию образовательного пространства университета. Проректор классического университета делает акцент на быстрой обратной связи от студентов, которая происходит за счет выбора тех или иных курсов:

«Мы сразу получаем фидбек от всего пространства, когда студенты делают выбор понятными группами» (Интервью 7, проректор, классический университет).

Проректор федерального университета делает акцент на том, что анализ востребованности дисциплин позволяет университету разрабатывать наиболее актуальные программы:

«Анализ выбора студентов позволил университету определить наиболее популярные дисциплины и учесть это при планировании программ» (Интервью 5, проректор, федеральный университет).

Подводя итог, стоит отметить, что наибольших положительных эффектов достигают университеты, внедряющие комплексные изменения в учебный процесс: от предоставления студентам возможности выбирать дисциплины, а преподавателям – академической свободы разрабатывать и предлагать студентам авторские курсы, до внедрения гибких подходов к управлению образовательной деятельностью и внедрения продуктового подхода в образовании.

Барьеры трансформации и способы их преодоления

Респонденты отмечают как существенное количество барьеров, стоящих на пути внедрения индивидуальных образовательных траекторий, так и серьезные риски, которые не позволяют масштабно внедрять индивидуализацию. По результатам интервью можно выделить несколько барьеров.

Первый барьер, который называет каждый информант, – консерватизм университетской среды.

Так, проректор федерального университета, реализующего индивидуализацию уже больше 5 лет, отмечает необходимость преодоления консерватизма:

«Образование в целом очень консервативная история, многие считают, что лучше оставить все как было» (Интервью 4, проректор, федеральный университет).

Проректор другого федерального университета рассказывает, что из-за желания оставить все как было некоторые подразделения стремились имитировать выбор студентов на бумаге, сохраняя прежнее положение дел в реальности. Преодолеть это помогло усиление контроля и автоматизация выбора дисциплин самими студентами:

«В первые годы внедрения возникали случаи “взлома” системы, когда подразделения подменяли выборные дисциплины на свои, или студенты формально выбирали, но фактически не посещали занятия. Мы приняли ряд мер, включая автоматизацию процессов и усиление контроля, что позволило минимизировать эти риски» (Интервью 5, проректор, федеральный университет).

Заместитель директора института в федеральном университете, который еще полноценно не внедрял индивидуализацию, опасается, что непонимание коллективом университета целей и назначения индивидуализации приводит к нежеланию изменений и выглядит как инертность профессорско-преподавательского состава. Однако анализ эффектов в разделе выше показывает, что это скорее миф, который можно развеять, проводя коммуникационную кампанию по возможностям, которые открываются в новой образовательной модели для всех участников в университете:

«Пожалуй, самый важный барьер – это в первую очередь инертность профессорско-преподавательского состава и команды руководителей образовательных программ... Они не понимают, для чего нужна индивидуализация образовательной траектории» (Интервью 1, заместитель директора института, федеральный университет).

При этом проректор федерального университета, реализующего индивидуализацию, действительно говорит о том, что некоторые преподаватели не готовы адаптироваться к новой модели, но это не носит массовый характер неприятия индивидуализации в университете, а скорее обусловлено ситуациями, в которой оказался преподаватель:

«Преподаватели, привыкшие к классическим моделям, не всегда готовы адаптироваться к индивидуализированной модели» (Интервью 5, проректор, федеральный университет).

Следующий барьер, который также отмечают все респонденты, является следствием

консерватизма. Это явное или неявное сопротивление коллектива университета появлению возможности выбора для студентов. Объясняется это обычно двумя представлениями. Первое связано с мифом о том, что студенты будут выбирать только самые легкие дисциплины, но это легко опровергается современными исследованиями [19]. Второе представление связано с тем, что студенты еще не умеют делать осознанный выбор и нести за него ответственность. Так, проректор федерального университета, реализующего индивидуализацию уже более 5 лет, подтверждает это отношение скептиков на старте проекта:

«Третий риск, по мнению скептиков, – что люди будут выбирать только то, что легче всего сдавать» (Интервью 5, проректор, федеральный университет).

Продолжая эту тему, начальник управления отраслевого университета говорит о неспособности администрации заранее определить готовность или неготовность студентов делать выбор. Это порождает сложности в коммуникации со студентами:

«Есть те, кто готовы делать выбор, и есть те, кто не готовы. Сейчас сложность, которую я вижу – наша неспособность отслеживать это на берегу» (Интервью 10, начальник управления, отраслевой университет).

Заместитель директора института федерального университета, который еще не перешел на индивидуализацию, также подчеркивает тот факт, что вчерашние школьники приходят в университет неготовыми к выбору. Это обусловлено тем, что в школьной программе все предопределено, и школьники находятся в роли ведомых, выполняя заранее разработанный учебный план:

«Мы ещё сталкиваемся с тем, что студент, заходя в университет, не готов к индивидуализации, он зачастую ведомый человек» (Директор института, федеральный университет).

Как подчеркивает проректор другого федерального университета, первокурсники, как правило, скорее ожидают, что их будут учить, нежели спрашивать: «Чему вы хотите научиться?». Первокурсники ждут, что их, как и в школе, будут вести за руку во время получения высшего образования. Этот разрыв в представлениях университеты обычно закрывают созданием системы тьюторского сопровождения студентов:

«Обучающиеся приходят, воспитанные не-множко в другой культуре, они, как правило, ждут от преподавателя интервенции» (Интервью 9, проректор, федеральный университет).

Еще одна категория барьеров, которую отмечают все респонденты, вызвана необходимостью

организационных изменений, пересмотра границ управления и трансформации процессов в университете. В эту категорию попадает целый комплекс барьеров, связанных с тем, что в новой образовательной модели необходимо планировать нагрузку преподавателей в условиях, когда студенты могут кого-то не выбрать. Как составлять расписание, если студенты сами записываются на дисциплины, а не привязаны к конкретным академическим группам? А в случае, когда система управления выстроена на людях и их отношениях, а не на четко прописанных бизнес-процессах, изменения могут саботироваться на местах: «риск прямого саботажа и противодействия». Так, проректор отраслевого университета, который только запускает проект трансформации, отмечает большое сопротивление структурных подразделений, которое вызвано перераспределением власти. Если раньше всей нагрузкой преподавателей управлял заведующий кафедрой, то в модели индивидуализации у студента появляется право самому выбрать, какую дисциплину и у какого преподавателя изучать:

«Мы столкнулись с кафедральным лобби – мой преподаватель есть мой преподаватель, он не будет читать дисциплину другим студентам, а эти студенты у меня на кафедре, они должны учиться только у моего преподавателя» (Интервью 8, проректор, отраслевой университет).

Эту мысль развивает проректор другого отраслевого университета, который говорит о противодействии внедрению индивидуализации на уровне ученого совета, в котором представлены руководители структурных подразделений. В случае, если руководители структурных подразделений стремятся сохранить и удержать свою власть над нагрузкой преподавателя и распределением бюджетов, такой орган управления становится тормозом изменений. С одной стороны, это хорошо для сохранения управляемости университетом, а с другой – приводит к перегибам:

«В данном случае коллегиальные органы управления в академиях и в университетах – система сдерживания, а не система развития» (Интервью 12, проректор, отраслевой университет).

Как отмечает заместитель директора института федерального университета, отсутствие прозрачной экономики образовательных программ является существенным барьером на пути к трансформации. Это объясняется тем, что без четкого понимания, какие программы рентабельны, а какие – убыточны, невозможно управлять эффективностью образовательной деятельности. Отсутствие таких практик может приводить к желанию скрыть реальную ситуацию и, как следствие, к нежеланию

внедрять более гибкие модели управления, которые приведут к выявлению реальной ситуации с образовательными программами:

«У нас не прорисована чёткая и прозрачная схема экономики образовательных программ... Мы даже на уровне дирекции института не понимаем, какими рычагами мы можем управлять финансовыми ресурсами для поддержки той или иной образовательной программы» (Интервью 1, заместитель директора института, федеральный университет).

Следующим барьером, который отмечает проректор отраслевого университета, только запускающего проект по переходу на индивидуальные образовательные траектории, является отсутствие стандартных управленческих подходов к гибкому управлению нагрузкой преподавателей. В российских университетах нагрузка преподавателей на учебный год формируется обычно в мае-июне, когда контракты преподавателей перезаключаются или продлеваются. Поэтому перед университетами, внедряющими индивидуализацию, стоит серьезная дилемма: привязать выбор студентов к циклу планирования нагрузки и предоставить его в марте-апреле, чтобы учащиеся определились с дисциплинами на следующий учебный год, или же в начале семестра, чтобы студенты выбирали непосредственно перед освоением дисциплины. Ввиду многих нормативных ограничений университеты, давно внедрившие индивидуализацию, отдают предпочтение первому подходу, в то время как университеты, только запускающие проекты изменений, находятся на распутье, что интерпретируется ими как невозможность планировать нагрузку преподавателей в условиях ИОТ:

«Что делать с преподавателем? Мы взяли его на три года, а его дисциплину никто не выбрал. Мы будем убирать долю ставки, а он будет на нас в трудовую инспекцию подавать» (Интервью 8, проректор, отраслевой университет).

В университете есть еще один критический процесс, помимо распределения нагрузки преподавателей, – составление расписания. С точки зрения планирования это самый сложный процесс, в ходе которого необходимо учесть множество ограничений: требования образовательных программ, доступность и оснащенность аудиторного фонда, свободное время как штатных преподавателей, так и совместителей, нормативные требования по предельной нагрузке на студентов и так далее. Исторически в каждом университете складывается свой подход к составлению расписания. В некоторых случаях различные его аспекты становятся традицией, основания которой утеряны много лет назад, но что-либо менять опасно. Введение

индивидуализации требует пересмотреть сам подход к составлению расписания, что вызывает большие опасения у руководства университетов. На это явно указывает проректор отраслевого университета, который начинает внедрять индивидуализацию:

«Система составления расписания: на текущий момент у нас всё выстроено, весь учебно-образовательный процесс очной формы обучения относительно академических групп. Студент на первом курсе поступает в университет, зачисляется приказом в определённую группу. Всё» (Интервью 8, проректор, отраслевой университет).

Следующий барьер – это нормативные ограничения, которые вводятся на федеральном уровне либо в ФЗ об образовании, либо в виде нового поколения ФГОС. Респонденты отмечают, что в этих нормативных актах и стандартах есть ряд ограничений, что связано с выделением бюджетных мест по направлениям подготовки. Соответственно, когда студент хочет сменить направление в процессе обучения, он встает перед выбором: либо остаться на неинтересном направлении, либо сменить его и потерять бюджетное место. Так, проректор классического университета отмечает, что такие случаи тоже бывают:

«В редких случаях студент, несмотря на то что ему придётся учиться платно, отказывается от бюджетного места и принимает решение учиться на другой программе» (Интервью 7, проректор, классический университет).

Проректор отраслевого университета, давно внедряющего индивидуализацию, отмечает, что на пути внедрения междисциплинарности также есть проблемы, вызванные различными стандартами по различным направлениям подготовки:

«Существующие нормативные акты Министерства образования ограничивают возможности комбинирования различных направлений подготовки» (Интервью 3, проректор, отраслевой университет).

Еще один важный аспект внедрения индивидуализации, который можно отнести к барьерам, поскольку его обсуждение вызывает бурные дискуссии – баланс между общим и профессиональным образованием в процессе получения высшего образования. Эта дискуссия уже упоминалась выше при обсуждении целей и задач университета. Что важнее – дать широкую картину мира и образование или же подготовить к конкретному рабочему месту? Внедрение индивидуализации заново поднимает эту дискуссию, потому что требует четко ответить на вопрос, что получают все студенты университета, а что диктуется руководителем образовательной программы. Это приводит

к необходимости договориться и прийти к коллегиальному решению всем коллективом университета, что затрудняет внедрение новой образовательной модели. На это обращает внимание проректор отраслевого университета:

«Баланс между профессиональной и общей подготовкой: сложность заключается в необходимости поддерживать равновесие между специализированными дисциплинами и общегуманитарными модулями... Существует опасность чрезмерного смещения фокуса либо в сторону профессиональных дисциплин, либо в сторону общих, что может негативно сказаться на качестве образования» (Интервью 3, проректор, отраслевой университет).

Как видно из приведенных выше данных, перед университетами, внедряющими индивидуализацию в свои образовательные программы, стоит множество барьеров. Некоторые из них являются мифическими и скорее связаны с недостаточной проработкой целевой модели, другие, напротив, действительно становятся серьезными вызовами для управленческой команды. Поэтому одним из ключевых условий успешной трансформации является вовлечение первого лица учебного заведения, о чем говорит проректор классического университета:

«Важна воля первого лица. Усложнение образовательной модели невозможно без сложной системы управления. Чтобы внедрять сложные системы управления, надо, чтобы первое лицо тебя поддерживало. Поэтому эта история про ректора изначально» (Интервью 7, проректор, классический университет).

Это стоит рассматривать, с одной стороны, как ограничение для команд университетов, задумавших внедрить гибкую образовательную модель. С другой стороны, при наличии сильной воли первого лица все барьеры, названные респондентами, становятся задачами на проработку и снимаются благодаря работе управленческой команды ректора.

Обсуждение и заключение

Проведенное исследование показывает, что отношение к эффектам и барьерам заметно отличается от университета к университету. Если среди эффектов есть ярко выраженные общие представления, на более подробное изучение которых стоит направить будущие исследования, то представления о барьерах и рисках заметно различаются между теми университетами, которые уже внедрили индивидуализацию, и теми, которые этого еще не сделали.

Наиболее частым риском, который выделяют респонденты, планирующие внедрять гибкие

образовательные модели, является «риск, что все выберут все одно и то же, и, соответственно, будут обижаться, что их перезапишут» и «что люди будут выбирать только то, что легче всего сдавать». Однако эти риски опровергаются современными исследованиями мотивов, которые стоят за выбором студентов. Как показывает исследование [19], студенты выбирают по-разному, и существует как минимум 4 совершенно разных стратегии выбора, причем стратегию избегания выбирает всего 20 % от общего числа студентов. При этом все респонденты сходятся в том, что при внедрении индивидуализации необходимо создавать регулярно действующие инструменты поддержки студентов. В первую очередь это выражается в создании и развитии систем тьюторского сопровождения и консультирования [20]. Их создание является одним из важнейших фокусов команды управленцев, внедряющих гибкие образовательные модели в своем университете [21].

С точки зрения управления учебным процессом в описанном выше риске «все выберут одно и то же» нет ничего страшного. Эту задачу рекомендуется решать, управляя количеством доступных мест на выборных дисциплинах. Важно помнить, что суммарное количество свободных мест на предлагаемых к выбору дисциплинах должно быть несколько больше общего количества студентов, допускаемых к выбору. Запас сверху (перепланирование) необходим для обеспечения управленческой гибкости при решении конфликтных ситуаций. Обычно университеты закладывают от 5 % до 10 % избыточных мест.

Такие существенные различия в представлениях об индивидуализации автор связывает с тем, что в российском высшем образовании эта область недостаточно хорошо изучена, что приводит к формированию мифов и заблуждений. Таким образом, текущее исследование вносит вклад в проявление как положительных эффектов, так и барьеров внедрения практик индивидуализации в учебный процесс российских университетов. Следующим направлением работы может, например, стать исследование мотивов выбора студентов в российских университетах.

В зарубежных исследованиях практик внедрения индивидуализации отмечается ряд проблем, схожих с теми, с которыми сталкиваются российские университеты. Так, в период с 1993 по 2013 годы был проведен целый цикл исследований результатов трансформации британского медицинского образования. В работе [22] авторы отмечают ключевые моменты напряжения и сопротивления, которые возникли в ходе реализации проекта

трансформации. К ним исследователи отнесли переработку учебных планов, реализацию честной оценки уровня знаний студентов, дилемму широты кругозора и достижение необходимой глубины знания предмета (что особенно актуально для будущих врачей), создание реальных возможностей для выбора и предоставление их студентам, переобучение и развитие преподавателей высшей школы.

Не менее дискуссионным является вопрос экономической эффективности гибких образовательных моделей. С одной стороны, университеты, которые еще не перешли на такие модели, опасаются повышения стоимости учебного процесса, потому что видят риск в малочисленных группах и увеличении нагрузки на преподавателей. Однако университеты, которые уже внедрили ИОТ, говорят о сокращении затрат за счет более оптимального распределения студентов по дисциплинам: *«Мы достаточно прилично экономим на первых двух годах жизни студента. Оптимизация ресурсов позволяет нам на старших курсах вводить больше профиля и специализаций»; «мы видим повышение экономической рентабельности... Мы опасались, что групп станет больше, но в масштабе университета их стало гораздо меньше».*

Эти тезисы еще раз подтверждают вывод о существовании заблуждений среди университетов, не внедривших ИОТ, относительно реального положения дел. Важной управленческой дисциплиной для решения этой совокупности задач трансформации является управление изменениями, которое традиционно включает в себя три этапа: разморозку организации, проведение изменений и фиксацию нового состояния с помощью новых регламентов и норм. Разморозка обычно выполняется путем проведения коммуникационной кампании, в ходе которой коллектив университета, с одной стороны, информируется о необходимости грядущих изменений, а с другой – приглашается к включению в состав рабочей группы по их проектированию. На втором этапе рабочая группа инициативных сотрудников (обычно при поддержке внешних консультантов) одновременно проектирует новую образовательную и процессную модели, а также разрабатывает сам проект изменений, который включает дорожную карту по их внедрению. Далее непосредственно осуществляется сам проект развития, по результатам которого подводятся итоги. Если они признаются успешными, то на этапе фиксации изменений выпускаются нормативные акты, которые окончательно закрепляют новую модель как текущую актуальную.

Некоторые респонденты обращают внимание на риски *«выхода новых образовательных*

стандартов, которые могут ограничить возможности для индивидуализации. Новые стандарты могут убить индивидуализацию в том виде, в котором она внедрена сейчас». Поэтому одним из факторов, снимающих ряд ограничений, может стать развитие нормативной базы, поддерживающей гибкость образовательных программ. Реализующийся в настоящее время пилотный проект перехода на базовое и специализированное высшее образование с гибкими сроками выхода выпускника на рынок труда может быть хорошей основой для формирования новой нормативной базы.

С другой стороны, интеграция цифровых технологий способна упростить управление индивидуальными траекториями и снизить нагрузку на административно-управленческий персонал университетов. Как показало исследование, университеты смогли успешно внедрить ИОТ только благодаря параллельному внедрению цифровых решений. Таким образом, университетам, планирующим переход на индивидуальные образовательные траектории, необходимо держать фокус на внедрении современных цифровых решений по управлению учебным процессом в университетах.

В завершение хочется отметить, что стратегии внедрения индивидуализации так же неоднородны, как и представления руководства университетов о ней. Некоторые руководители активно преодолевают препятствия и сопротивление, в то время как другие проявляют осторожность из-за опасений негативного влияния на качество образования и проявления сильного сопротивления коллектива. Так, в исследовании были представлены как университеты, которые реализовали полный переход на гибкую образовательную модель за 3–4 года, так и те, которые уже 5 лет находятся в процессе трансформации, постепенно переводят все новые программы и глубоко анализируют получаемые результаты.

Перспективы внедрения практик индивидуализации в российских университетах выглядят обнадеживающими при условии применения системного подхода. Повышение конкурентоспособности университетов через индивидуализацию и гибкие образовательные модели может способствовать привлечению более мотивированных и талантливых абитуриентов, а также укреплению позиций на мировом рынке высшего образования. При условии системного подхода и учета накопленного опыта индивидуализация способна стать мощным инструментом повышения качества высшего образования в России и подготовки высококвалифицированных специалистов, востребованных в современном мире.

Список литературы / References

1. Ringenberg W. C. Student Academic Freedom. In: The Christian College and the Meaning of Academic Freedom, New York, Palgrave Macmillan US, 2016, pp. 107–114. (In Eng.).
2. Scott J. C. The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformation. *The Journal of Higher Education*, 2006, vol. 77 (1), pp. 1–39. doi 10.1353/jhe.2006.0007 (In Eng.).
3. Ash M. G. Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German-Speaking Europe and the US. *European Journal of Education*, 2006, vol. 41 (2), pp. 245–267. doi 10.1111/j.1465–3435.2006.00258.x (In Eng.).
4. Carpenter H. C. Emerson, Eliot, and the Elective System. *The New England Quarterly*, 1951, vol. 24 (1), pp. 13–34. (In Eng.).
5. Elliott R. W., Paton V. O. U. S. Higher Education Reform: Origins and Impact of Student Curricular Choice. *International Journal of Educational Development*, 2018, vol. 61, pp. 1–4. doi 10.1016/j.ijedudev.2017.11.008 (In Eng.).
6. Кузьминов Я., Юдкевич М. Университеты в России: как это работает. М.: ВШЭ, 2021. 616 с.
7. Климova Т. А., Ким А. Т., Отт М. А. Индивидуальные образовательные траектории студентов как условие качественного университетского образования // Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27, № 1. С. 23–33. DOI: 10.15826/umpa.2023.01.003
8. Klimova T. A., Kim A. T., Ott M. A. Individual'nye obrazovatel'nye traektorii studentov kak uslovie kachestvennogo universitetskogo obrazovaniya [Students' Individual Educational Trajectories as a Condition for High-Quality University Education]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2023, vol. 27, nr 1, pp. 23–33. doi 10.15826/umpa.2023.01.003 (In Russ.).
9. Lang D., Wang A., Dalal N., Paepcke A., Stevens M. L. Forecasting Undergraduate Majors: A Natural Language Approach. *AERA Open*, 2022, vol. 8, nr 2, pp. 2–18. doi 10.1177/23328584221126516 (In Eng.).
10. McGarry B. J., Theobald K., Lewis P. A., Coyer F. Flexible Learning Design in Curriculum Delivery Promotes Student Engagement and Develops Metacognitive Learners: An Integrated Review. *Nurse Education Today*, 2015, vol. 35, nr 9, pp. 966–973. doi 10.1016/j.nedt.2015.06.009 (In Eng.).
11. van Rooij E., Jansen E., van de Grift W. First-Year University Students' Academic Success: the Importance of Academic Adjustment. *European Journal of Psychology of Education*, 2017, vol. 33, pp. 749–767. doi 10.1007/s10212-017-0347-8 (In Eng.).
12. Denice P. A. Choosing and Changing Course: Postsecondary Students and the Process of Selecting a Major Field of Study. *Sociological Perspectives*, 2021, vol. 64, nr 1, pp. 82–108. doi 10.1177/0731121420921903 (In Eng.).
13. Malgwi C. A., Howe M. A., Burnaby P. A. Influences on Students' Choice of College Major. *Journal of Education for Business*, 2005, vol. 80, nr 5, pp. 275–82. (In Eng.).
14. Del Rossi A. F., Hersch J. The Private and Social Benefits of Double Majors. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 2016, vol. 7 (2), pp. 292–325. doi 10.1017/bca.2016.14 (In Eng.).
15. Del Rossi A. F., Hersch J. Double your Major, Double your Return? *Economics of Education Review*, 2008, vol. 27 (4), pp. 375–86. doi 10.1016/j.econedurev.2007.03.001 (In Eng.).
16. Hemelt S. W. The College Double Major and Subsequent Earnings. *Education Economics*, 2010, vol. 18 (2), pp. 167–89. doi 10.1080/09645290802469931 (In Eng.).
17. Сазонов Б. А. Организация образовательного процесса: возможности индивидуализации обучения // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 6. С. 35–50. DOI: 10.3192/0869-3617-2019-29-6-35-50
18. Sazonov B. A. Organizatsiya obrazovatel'nogo protsesssa: vozmozhnosti individualizatsii obucheniya [Organization of the educational process: opportunities of individualization]. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 2020, vol. 29, nr 6, pp. 35–50. doi 10.3192/0869-3617-2019-29-6-35-50 (In Russ.).
19. Lee H. R., von Keyserlingk L., Arum R., Eccles J. S. Why Do They Enroll in This Course? Undergraduates' Course Choice from a Motivational Perspective. *Frontiers*, 2021, vol. 6. doi 10.3389/feduc.2021.641254 (In Eng.).
20. Morris P., Castro-Faix M., Hengstgen K., Rapp K., Winkler C., Xu T. Virtues of Academic Exploration: Impact of Major Changes on Degree Completion. *Journal of College Orientation Transition and Retention*, 2023, nr 30 (1). doi 10.24926/jcotr.v30i1.4904 (In Eng.).
21. Dekker T. The Value of Curricular Choice Through Student Eyes. *The Curriculum Journal*, 2020, vol. 32, iss. 2, pp. 198–214. doi 10.1002/curj.71 (In Eng.).
22. Ковалева Т. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании // Вопросы образования. 2011. № 2. С. 163–80.
23. Kovaleva T. Oformlenie novoi professii t'yutora v rossiiskom obrazovanii [New profession of tutor in Russian education]. *Voprosy obrazovaniya*, 2011, nr 2, pp. 163–80. (In Russ.).
24. Зеер Э. Ф., Попова О. С. Психологическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в профессиональной школе // Образование и наука. 2015. Т. 1, № 4. С. 88–99. DOI: 10.17853/1994-5639-2015-4-88-99
25. Zeer E. F., Popova O. S. Psikhologicheskoe soprovozhdenie individual'nykh obrazovatel'nykh traektorii obuchayushchikhsya v professional'noi shkole [Psychological support of individual educational trajectories of vocational school students]. *Obrazovanie i nauka*, 2015, vol. 1, nr 4, pp. 88–99. doi 10.17853/1994-5639-2015-4-88-99 (In Russ.).
26. Riley S., Ferrell W., Gibbs T., Murphy M., Cairns W., Smith W. Twelve Tips for Developing and Sustaining a Programme of Student Selected Components. *Medical Teacher*, 2008, vol. 30, pp. 370–376. doi 10.1080/01421590801965145 (In Eng.).

Информация об авторе / Information about the author

Музыка Павел Александрович – аспирант Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; pamuzyka@hse.ru

Pavel A. Muzyka – Postgraduate Student of the Institute of Education, National Research University Higher School of Economics (HSE University); pamuzyka@hse.ru