

Внутренние системы оценки качества образования в документах российских университетов: обеспечение качества или его видимость

Надежда Княгинина, Евгений Пучков

Статья поступила в редакцию в мае 2023 г. **Княгинина Надежда Владимировна** — научный сотрудник Лаборатории образовательного права Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: nknyaginina@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4895-9793> (контактное лицо для переписки)

Пучков Евгений Вадимович — аналитик Лаборатории образовательного права Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: epuchkov@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1355-4032>

Аннотация Качество образования, при всем разнообразии подходов к его пониманию, обычно обеспечивается в двух контурах: внешнем и внутреннем. В российской системе образования во внешнем контуре реализуется контрольная модель обеспечения качества в виде государственной аккредитации. Внутренний контур может, но не обязан, создаваться в виде внутренних систем оценки качества образования (ВСОКО). Проведено исследование с целью определить, насколько ВСОКО распространены в российских университетах, как они выглядят и являются ли рабочими инструментами. Для этого сайты 697 университетов обследованы на наличие упоминаний о ВСОКО и проведен контент-анализ размещенных в открытом доступе локальных актов о ВСОКО 365 университетов. Обнаружено, что большинство (66%) гражданских университетов страны имеют акты о ВСОКО, однако описанные системы изоморфны, а содержащиеся в них процедуры неполны. Авторы приходят к выводу, что акты о ВСОКО принимаются университетами не для работы, а для того, чтобы показать внешнему контролеру, что система существует, как и требуется в контрольной модели обеспечения качества образования.

Ключевые слова качество образования, обеспечение качества, внутреннее обеспечение качества, качество высшего образования, государственная аккредитация, государственный контроль, внутренние системы оценки качества, системы менеджмента качества

Для цитирования Княгинина Н.В., Пучков Е.В. (2024) Внутренние системы оценки качества образования в документах российских университетов: обеспечение качества или его видимость? *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3 (2), сс. 100–135. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17221>

Internal Education Quality Assurance Systems in the Documents of Russian Universities: Quality Assurance or its Appearance?

Nadezhda Knyaginina, Evgenii Puchkov

Nadezhda V. Knyaginina — Research Fellow, Laboratory of Educational Law, Institute of Education, HSE University. Address: 16/10, Potapovskiy Lane, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: nknyaginina@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4895-9793> (corresponding author)

Evgenii V. Puchkov — Analyst, Laboratory of Educational Law, Institute of Education, HSE University. E-mail: epuchkov@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1355-4032>

Abstract The quality of education, despite the variety of approaches to its understanding, is usually ensured in two contours: external and internal. The external contour is most familiar to the Russian education system, where a control model of quality assurance is implemented in the form of state accreditation. Internal contour may be voluntarily implemented through internal education quality assessment systems. The purpose of this study was to determine how common such systems are among Russian universities, what they look like and whether they represent working systems of quality assurance. For this purpose, the websites of 697 universities were examined for the presence of references to internal quality assurance systems, and a content analysis of publicly available local acts on internal quality assurance of 365 universities was carried out. As a result, it was found that the majority of civil universities in the country have acts, describing such systems (66%), but they are isomorphic, and the procedures contained in them are incomplete. This allows us to conclude that acts on internal quality assurance systems are adopted by universities not to achieve quality, but to show an external controller that such system is present, as required in the control model for ensuring the quality of education.

Keywords quality of education, quality assurance, internal quality assurance, quality of higher education, state accreditation, state control, internal quality assessment systems, quality management systems

For citing Knyaginina N.V., Puchkov E.V. (2024) Internal Education Quality Assurance Systems in the Documents of Russian Universities: Quality Assurance or its Appearance? *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3 (2), pp. 100–135 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17221>

1. Идея качества образования и ее распространение

Когда мы слышим: «В этом университете качественное образование», — о чем мы в первую очередь думаем? «Наверное, там хорошие студенты, профессиональные преподаватели, современная программа, сам университет известен, а его выпускники востребованы у работодателей...» Этот список можно продолжить: о нем хорошо отзываються студенты, кампус университета в отличном состоянии, в нем наилучшее соотношение цены и качества образовательных услуг — и далее на свой вкус. За таким разнообразием представлений о качестве скрывается абстрактное, скорее интуитивное понимание «хорошего образования».

Именно такое содержание вкладывали Л. Харви и Д. Грин в понятие «традиционное понимание качества образования» в ключевой статье *Defining Quality* [Harvey, Green, 1993]. Оно повсеместно применялось в мире до 1970-х годов. Тогда качество регулировалось бюрократически: университеты должны были соответствовать разнообразным установленным государством требованиям: в части приема, профессорского состава и проч. [Schwarz, Westerheijden, 2004]. Однако в 1970-х в управлении европейскими университетами произошли существенные изменения: высшее образование становилось все более массовым, управлять им централизованно было слишком затратно, и государства взяли курс на децентрализацию [Van Vught, Westerheijden, 1994]. Изменения в управлении происходили под влиянием идей неолиберальной экономики и ставших популярными моделей менеджмента качества, хорошо показавших себя в управлении другими отраслями, например промышленностью в Японии [Schwarz, Westerheijden, 2004]. Интуитивное понимание качества не подходило для новых управленческих задач, ориентированных на бизнес-процессы. Новое понимание качества различалось в разных странах в зависимости от того, как оно измерялось, оценивалось, обеспечивалось и гарантировалось, от того, каким был фокус государственной политики и в чем состояла специфика университетов страны [Harvey, Green, 1993]. Пионерами «нового качества» в Европе стали Великобритания, Нидерланды и Франция [Chu, Westerheijden, 2018]. В США работа с качеством образования началась чуть раньше, чем в Европе, и имела свои особенности: оценка была преимущественно внешней, построенной на системе аккредитации. Она возникла в начале XX в., а с середины 1960-х годов стала основным механизмом оценки качества [Ewell, 2007]. С тех пор концепция качества в западном мире продолжала развиваться и изменяться в зависимости от трендов образовательной политики. Большую роль в становлении концепции качества образования сыграло создание Европейского пространства высшего образования: от присоединившихся к этой инициативе стран требовалась унификация подходов к обеспечению качества [Gornitzka, Stensaker, 2014; Gvaramadze, 2008]. В этих целях созданы и продолжают свою работу ряд организаций, таких как Европейская ассоциация гарантии качества в высшем образовании (*European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA*), Европейский регистр гарантии качества образования (*European Quality Assurance Register for Higher Education, EQAR*). Министры образования европейских стран в 2005 г. для унификации подходов в национальной политике приняли Стандарты и рекомендации по обеспечению качества в Европейском пространстве высшего образования, обновленные в 2015 г. [EQUIP, 2016; European Association for Quality Assurance in Higher Education et al.,

2015]. Постепенно новое понимание качества в образовательной политике вышло за пределы Европы и Северной Америки и распространилось как в странах, близких по духу к «пионерам», так и в других государствах: в Австралии, Аргентине, Чили, Гонконге, Новой Зеландии и др. [El-Khawas, 2007; Lindsay, 1994]. Распространению идей обеспечения качества не смогли помешать опасения, что унификация подходов создает угрозы автономии академического сообщества и может усилить бюрократизацию образовательного процесса [Kis, 2005]. По всей видимости, обеспечение качества высшего образования стало и остается ключевой идеей образовательной политики на долгие годы [Stensaker, 2007].

2. Системы обеспечения качества образования

Несмотря на широкое распространение идей обеспечения качества образования, единый или универсальный подход к его пониманию или управлению им сформирован не был [Newton, 2002]. Однако общие контуры систем обеспечения качества в разных странах достаточно схожи. Выделяются четыре элемента таких систем: независимый орган или организация, производящие оценку (государственный или негосударственный), процедура самооценки или внутренней оценки качества, внешняя экспертиза и публичный отчет о результатах [Van Vught, Westerheijden, 1994]. В зависимости от субъекта оценки она может быть внешней и внутренней. Внешняя оценка может осуществляться через процедуры аккредитации или аудит внутренних систем оценки качества [Губа, 2019].

Внутренняя оценка или самооценка проводится университетом самостоятельно по собственным правилам и показателям. Для этого университет принимает политику обеспечения качества, учитывающую стратегические цели, определяет и отстраивает процессы, которые позволят вести работу над повышением качества, привлекает к оценке заинтересованных внешних и внутренних участников, таких как студенты, сотрудники или работодатели, определяет оценочные процедуры и индикаторы [European Association for Quality Assurance in Higher Education et al., 2015]. В некоторых случаях системы внутренней оценки качества выстраиваются на основе концепции всеобщего управления качеством (*Total Quality Management, TQM*). Эта модель появилась в США в 1930-е годы и изначально использовалась для управления предприятиями, а с середины 1980-х годов начала применяться в американских университетах [Chaffee, Sherr, 1992]. Концепция всеобщего управления качеством построена на идеях постоянного улучшения качества, понимаемого как соответствие запросу потребителя, и настройки работы организации через улучшение администрирования и трудовых процессов. Системы TQM сертифицируются на основе стандартов Международной организации по стандартизации (*International Organization for Standardization,*

ISO), в России стандарты ISO утверждены через ГОСТ. Подход TQM реализуется на базе конкретных моделей управления, таких как «Шесть сигм» и модель Европейского фонда менеджмента качества (*European Foundation for Quality Management, EFQM*) [Campanelli, Citti, Meneghin, 2011; Sunder, Antony, 2018]. Отдельные идеи и элементы TQM находят отражение в Европейских стандартах и рекомендациях по обеспечению качества в Европейском пространстве высшего образования [Manatos, Sarrico, Rosa, 2017]. У применения принципов TQM в образовании достаточно много противников: они считают, что эти принципы не учитывают специфику работы академии [Harvey, Williams, 2010].

Руководители университетов, участвовавших в опросе, который провела в 2010 г. Европейская ассоциация университетов, назвали самым важным изменением среди произошедших в университете за последние 10 лет улучшение внутренних процессов обеспечения качества (60% университетов поставили этот пункт на первое место) [Sursock, Smidt, 2010]. В следующем опросе 2015 г. только 1% респондентов указали, что в их университете нет ни политики обеспечения качества, ни системы его обеспечения, а 63% респондентов отметили, что присутствует и то и другое [Sursock, 2015]. Среди позитивных последствий введения внутренней оценки качества отмечаются повышение репутации университета и изменения в его институциональной структуре, результатом которых становится совершенствование управленческих процессов, переориентация на работу с качеством и принятие решений на основе данных проведенного оценивания [Brennan, Shah, 2000].

3. Контрольная модель обеспечения качества образования в России

В российской образовательной политике с 1990-х годов предпринимались попытки реализовать идеи неолиберальной экономики, в том числе в отношении качества образования, однако их полноценной реализации не случилось [Magun, 2011]. Неолиберальный дискурс не противоречил привычному советскому в том, что касалось сильной роли государства в образовании как в системе подготовки кадров для экономики страны — будь то человеческий капитал или рабочая сила для плановой экономики. Контрольная роль государства получила дополнительное обоснование, а полноценного развития рыночных механизмов в образовании не произошло [Smolentseva, 2017].

Сложившееся в России понимание качества образования и государственная политика его обеспечения не соответствуют современным идеям и подходам, лежащим в основе зарубежных систем обеспечения качества [Minina, 2017]. Фактически в стране сохраняется традиционная контрольная система обеспечения качества с дихотомией «качественного» и «некачественного» образования. До принятия Закона об образовании 1992 г., который

ввел в российскую систему образования механизм аккредитации, качество образования контролировала государственная инспекция, проводившая периодические проверки [Наводнов, Мотова, 2015]. Эта практика сохранилась и в текущей системе регулирования наряду с аккредитацией. Государственная аккредитация, в отличие от общественной, в том числе профессионально-общественной, сохранила за собой контрольную функцию.

Сейчас за государственную аккредитацию отвечает специальный орган — Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор), созданная в 2004 г. Бывший заместитель руководителя Рособрнадзора Е. Геворкян в интервью 2005 г. называла плановые и внеплановые проверки, проводимые службой, работой «полиции качества» [Геворкян, 2005]. Контрольная функция составляет основу работы ведомства: контроль доминирует и при проведении Рособрнадзором государственной аккредитации. Ее результаты непосредственно влияют и на развитие университета: государственное финансирование предоставляется или не предоставляется в зависимости от результатов аккредитации, и на его статусность — выдается ли диплом государственного образца [Harvey, Askling, 2003]. Негосударственные виды аккредитации сопоставимых возможностей для развития университета в рамках контрольной модели не предоставляют. Рособрнадзор совместно с Министерством образования и науки проводил работу по «очищению высшего образования»: за пять лет число университетов было сокращено на треть [Губа и др., 2017].

В 2022 г. в системе государственной аккредитации образовательных организаций России произошли изменения. Административная реформа проводилась по методологии «регуляторной гильотины»¹: сокращалось количество требований, соблюдение которых контролируется государством [Кнутов и др., 2022]. Государственная аккредитация как мероприятие, формально не являющееся контрольным, но накладывающее на образовательные организации существенную бюрократическую нагрузку [Болотов, 2019; Янкевич, Княгинина, Воробьев, 2019], была полностью реформирована. На смену срочной аккредитации, состоящей из экспертных выездов и проверок оформления документов, пришел аккредитационный мониторинг по показателям, проводимый удаленно [Насонкин, Путило, 2022]. Использование этого механизма только началось, и судить о том, какое влияние он окажет на качество образования, пока трудно. Такая система может облег-

¹ «Регуляторная гильотина» — обозначение вида реформ в сфере государственного регулирования, введенное в оборот консалтинговой компанией *Jacobs, Cordova & Associates*. Суть таких реформ заключается в радикальном переосмотре и упрощении государственных требований, предъявляемых к тем или иным контролируемым субъектам: все акты, содержащие такие требования, отменяются, и принимаются новые, содержащие меньше требований.

чить проведение контроля для всех участников, но она не означает ослабления самой контрольной модели. Гипотетически она может даже усилиться. Е. Пономарева, ретроспективно оценивая аккредитационный мониторинг, формулирует предложения того, как он может более эффективно выявлять риск нарушения обязательных требований [Пономарева, Савина, Антоненко, 2023]. Что помешает регулятору использовать модифицированный инструмент в рамках той же контрольной модели даже активнее?

И прежняя система государственной аккредитации, и вновь введенный аккредитационный мониторинг представляют собой внешнюю оценку качества образования. Помимо аккредитаций к внешней оценке можно отнести ряд независимых процедур, например независимые экзамены [Каменева, Приходько, 2018]. Однако возможности влияния на университет у таких процедур, как и у профессионально-общественной и общественной аккредитации, намного меньше, чем у государственных контрольных мероприятий.

4. Внутренняя система оценки качества образования в российских университетах: правовое регулирование

Образовательные организации в России должны иметь внутреннюю систему оценки качества образования (ВСОКО) — таково требование Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) поколения 3++ (раздел «Требования к применяемым механизмам оценки качества образовательной деятельности и подготовки обучающихся»). В рамках такой системы в университете должно оцениваться качество образовательной деятельности и подготовки по конкретной программе, а к оценке нужно привлекать работодателей и студентов. Внутренняя система оценки качества является почти обязательной: мы говорим «почти», потому что, во-первых, ФГОС не содержит прямого указания, что система должна быть создана (ее существование презюмируется), а во-вторых, каждый отдельный стандарт не может регулировать деятельность университета в целом: он распространяется только на определенное направление подготовки, например «Математика».

До 2018 г. государство в принципе не устанавливало для университетов обязательных требований иметь ВСОКО. Тем не менее отдельные попытки развить данное направление предпринимались с 2000 г., когда Минобрнауки России объявило конкурс «Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов»². В 2002 г. в Концепции модернизации российского образования³ было закреплено, что до 2010 г. в российских вузах должны быть внедрены системы менеджмента качества.

² Приказ Министерства образования Российской Федерации от 22 марта 2000 г. № 839 «О проведении в 2000 г. конкурса “Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов”».

³ Приказ Министерства образования Российской Федерации от 11 февраля 2002 г. № 393 «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.».

В 2018 г., когда начали применяться ФГОС 3++, Минобрнауки России подготовило и предоставило университетам методические рекомендации по построению системы ВСОКО⁴, в которых выделены три основных направления оценки качества внутри университета: оценка студентов, оценка преподавателей и оценка ресурсов. Для оценки качества предлагаются варианты процедур: аттестация, портфолио, конкурс педагогического мастерства и проч. Однако в рекомендациях не представлена системная работа с качеством: в общих чертах указано, что за оценочными процедурами должен следовать отчет и план действий.

Часть оценочных процедур рекомендуется проводить в рамках самообследования — те, которые в логике российского законодательства ориентированы на внешнего потребителя, имеют результатом отчет на сайте университета и не встроены в управленческие механизмы⁵. Для отчета раз в год проводится ревизия внутренней деятельности по набору показателей, после чего публикуются статистические результаты. В некотором смысле требование ежегодного самообследования было попыткой внедрить аналог подотчетности для образовательной организации⁶. Поскольку самообследование ориентировано на предоставление информации об университете внешнему потребителю, оно, на наш взгляд, не подходит в качестве инструмента для ВСОКО.

Методические рекомендации по построению ВСОКО не являются обязательными для университетов. В 2021 г. среди показателей аккредитационного мониторинга появилось наличие ВСОКО, за что университету начисляется 10 баллов (критерий «имеется / не имеется»)⁷. Отсутствие ВСОКО не является критическим для прохождения университетом мониторинга — его можно компенсировать баллами, набранными по другим направлениям. Как оценивать наличие ВСОКО и какой она должна быть, регулятор

⁴ Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 15 февраля 2018 г. № 05-436 «Методические рекомендации по организации и проведению в образовательных организациях высшего образования внутренней независимой оценки качества образования по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры».

⁵ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 10 декабря 2013 г. № 1324 «Об утверждении показателей деятельности образовательной организации, подлежащей самообследованию»; Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 июня 2013 г. № 462 «Об утверждении Порядка проведения самообследования образовательной организацией».

⁶ Впервые введено Федеральным законом от 8 ноября 2010 г. № 293-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием контрольно-надзорных функций и оптимизацией предоставления государственных услуг в сфере образования».

⁷ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 25 ноября 2021 г. № 1094 «Об утверждении аккредитационных показателей по образовательным программам высшего образования».

не поясняет. Вполне возможно, для получения баллов будет достаточно принятого, но не используемого на практике локального акта о ВСОКО.

5. Исследовательские вопросы и обзор литературы

Несмотря на сохранение в России традиционной контрольной системы обеспечения качества образования и отсутствие в течение долгого периода требований со стороны государства к наличию внутренних систем оценки качества, отдельные университеты разрабатывали и внедряли такие системы по собственной инициативе [Воробьева, 2019; Разинкина, Раев, Калинина, 2019; Княгинина, 2022]. Масштабы распространения такой практики неизвестны — и это один из вопросов, на которые мы рассчитываем ответить в данном исследовании. Мы также стремимся понять, как устроены системы внутренней оценки качества в университетах России. Действующая контрольная модель может подталкивать университеты к тому, чтобы лишь имитировать наличие ВСОКО, опасаясь государственного вмешательства, например в виде наказания за нарушение требований ФГОС++. В этих условиях мы намерены оценить, являются ли системы ВСОКО в университетах России реальным рабочим инструментом или это «потемкинская деревня» в локальном нормотворчестве, призванная защитить университет от проверяющих или повысить его статус в глазах внешнего потребителя.

Системных исследований ВСОКО в высшем образовании в России ранее не проводилось. Большинство научных публикаций, посвященных ВСОКО, представляют собой краткое описание работы систем оценки качества в университете в целом [Белаш, Чиркова, 2018; Селезнева, Лобов, 2020; Торгаева, Украинцев, 2022; Чистова, Евсеева, 2021] или ее отдельных направлений, преимущественно оценки преподавателей [Барматина, Варакута, 2020; Жемерикина, Раев, Савка, 2019; Разинкина, Раев, Калинина, 2019]. Большинство данных статей основаны на анализе локальных актов университетов. Одна из монографий посвящена исследованию разных подходов к оценке качества высшего образования и подробному описанию кейса Санкт-Петербургского государственного экономического университета [Горбашко, Бонюшко, Семченко, 2019]. Механизм работы внутренней системы оценки качества образования вместе с оценкой результатов ее апробации удалось показать в работе, описывающей опыт Университета ИТМО [Тишкина и др., 2022]. Отношения преподавателей и администраторов к ВСОКО исследовались в 2008 г. на основе 24 полуструктурированных интервью с сотрудниками политехнического и классического университетов. Установлено, что преподаватели вузов оценивают эту систему негативно и воспринимают ее как формальный властный механизм государственно-

го контроля качества, не влияющий на внутреннюю жизнь университета и его развитие [Форрат, 2009].

За рубежом проведено много исследований ВСОКО, но и там эти системы описываются преимущественно на базе отдельных кейсов [Harvey, Williams, 2010; Martin, 2018; Vandoninck et al., 2017; Orsingher, 2006]. Сравниваются между собой системы, выстроенные в одной стране [Bazargan, 2001; Borch, Sandvoll, Risør, 2022; Okae-Adjei, 2016; Shah, Nair, Wilson, 2011], или проводится сравнение между странами [Barbato et al., 2022; Bernhard, 2011; Nguyen, Pham, 2022; Sarakinioti, Philippou, 2020]. Среди 19 публикаций в ведущем журнале *Quality of Higher Education* за 1995–2008 гг., посвященных внутренней оценке качества образования, лишь три представляют собой теоретические работы, а шестнадцать описывают отдельные кейсы [Pratasavitskaya, Stensaker, 2010]. Исследований, в которых анализируются влияние ВСОКО и эффекты от внедрения таких систем, крайне мало [Harvey, Williams, 2010].

Системно внутреннюю оценку качества в университетах удалось исследовать в Португалии, где был проведен опрос о наличии ВСОКО в университете и ее восприятии сотрудниками [Cardoso et al., 2019]. Установлено, что отдельные элементы ВСОКО есть в большинстве португальских университетов (около 75% по мнению преподавателей, около 66% — по мнению административного персонала), однако сама работа над качеством образования воспринимается сотрудниками университетов не только как приводящая к улучшению деятельности вуза, но и как усиливающая бюрократическую нагрузку.

Международный институт планирования образования ЮНЕСКО совместно с Международной ассоциацией университетов провели исследование ВСОКО в университетах по всему миру. В анкетировании приняли участие 211 университетов из 94 стран. Выяснилось, что системы ВСОКО получили широкое распространение: 82% университетов формулируют свою политику в области качества образования, 90% организуют оценку курсов студентами и 85% — опросы студентов на предмет их удовлетворенности обучением [Martin, 2018].

Объективно оценить вклад ВСОКО в повышение качества образования до сих пор не удалось: не найден способ отделить его от влияния других факторов [Stensaker, 2007; Leiber, 2016]. Более того, формальное существование процедур и инструментов ВСОКО вовсе не означает их реальной имплементации в деятельность университета. Разрыв между наличием процедур и их применением ярко проявился в проведенном в 2010 г. в Италии исследовании результатов реформы обеспечения качества высшего образования. Составной частью этой реформы было обязательное требование наличия в университетах ВСОКО [Agasisti et al., 2019]. Авторы собрали информацию от членов комитетов по обеспечению

качества в 59 итальянских государственных университетах (практически полная выборка): состав, профессиональные характеристики, полномочия комитетов, внутреннее регулирование ВСОКО, отчетность и проч. Компоненты были кластеризованы на двух осях: экспертные/представительные (состав) и символические/проактивные (роль). В результате исследователи пришли к выводу, что реформа была реализована частично: в 40% вузов комитеты по обеспечению качества существуют номинально (для соответствия законодательству) и не оказывают практически никакого влияния на внутренние процессы управления вузом. При этом в экспертных интервью выявлены и эффективные практики построения ВСОКО от успешных университетов [Agasisti et al., 2019].

6. Методология и корпус данных

Для того чтобы определить, насколько распространены ВСОКО в российских университетах, как они выглядят и являются ли рабочими инструментами, мы обратились к документам (локальным актам), которые университеты размещают в открытом доступе на своих сайтах.

Мы исследовали сайты 692 университетов (без филиалов), представленных в Мониторинге эффективности организаций высшего образования Минобрнауки России⁸ в 2021 г.⁹ На основании списков вузов — участников мониторинга за предыдущие два года мы добавили в исследование университеты, которые имели лицензию и вели образовательную деятельность до августа 2021 г., но не попали в мониторинг, например по причине опоздания с подачей статистических данных. Те университеты, которые были в мониторинге, но на момент исследования не вели деятельность или потеряли лицензию, из анализа исключены. В итоге выборку составили 697 гражданских университетов.

Для количественного контент-анализа с сайтов университетов взяты локальные акты, регулирующие ВСОКО или систему менеджмента качества. В ходе анализа определялся вид ВСОКО (система менеджмента качества по типу ISO, ВСОКО или комбинированная), а также кодировались ее основные характеристики:

- 1) объект оценки (например, студенты);
- 2) субъект оценивания (кто оценивает: например, преподаватели);

⁸ Информационно-аналитические материалы по результатам проведения Мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования. Главный информационно-вычислительный центр МТУ МИРЭА: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo> (дата обращения: 24.12.2021).

⁹ В выборке отсутствуют университеты, находящиеся в ведении силовых ведомств, так как они не предоставляют данные в рамках мониторинга.

- 3) вид оценки (как оценивают: например, контроль остаточных знаний);
- 4) частота проведения оценки (как часто оценивают: например, ежегодно);
- 5) кураторы процедуры оценки (кто курирует: администрация вуза, подразделение по оценке качества и др.);
- 6) использование результатов (как используют: например, составляют отчет, обсуждают);
- 7) последующая публикация результатов (как публикуют: например, отчет публикуется на сайте).

Эти характеристики систем сформулированы на основании анализа российской и зарубежной литературы, Методических рекомендаций Минобрнауки России по построению ВСОКО, стандартов ISO, а также результатов предварительного поискового исследования — анализа соответствующих актов 50 российских университетов. При кодировке актов содержание характеристики можно было выбрать из предварительно сформированного по результатам анализа перечня или дополнить этот перечень новым вариантом. Количественный анализ результатов кодировки проводился с использованием библиотеки *pandas (python)*.

Для оценки работоспособности ВСОКО выведен специальный критерий: полнота оценочного мероприятия. Он основывается на правовом принципе формальной определенности: для того чтобы нормы применялись объективно, они должны быть сформулированы точно и ясно. Мы исходим из того, что лакуны в описании ВСОКО могут свидетельствовать о ее неработоспособности: правила не являются четко определенными — значит, им нельзя следовать. Если в мероприятии не указан объект оценки (например, студенты или преподаватели), то оно не существует. Полным признается оценочное мероприятие, обладающее оставшимися шестью характеристиками (кто оценивает, как оценивают, как часто оценивают, кто курирует эту оценку, как используют, как публикуют). Это полный жизненный цикл оценки: от запуска процедуры до применения ее результатов. Оценка признается неполной, если отсутствует хотя бы один из этих шести элементов. Критически неполной, т.е. непригодной для применения, считается оценка, в которой отсутствует хотя бы один элемент из триады «кто оценивает, как оценивают, как часто оценивают». «Кто» и «как» составляют описание действия, которое производится, «как часто» позволяет поместить действие на временную шкалу в управленческом цикле, придавая процедуре системный, а не эпизодический характер.

7. Допущения и ограничения исследования

Наш подход содержит ряд допущений и ограничений. Во-первых, университеты не обязаны размещать акты ВСОКО в открытом доступе, в отличие от многих других локальных актов. В своем поис-

ке мы ориентировались на упоминание системы на сайте, в других актах или на наличие специального раздела, посвященного ВСОКО. Если в этих источниках информация о ВСОКО присутствовала, мы отмечали, что у университета есть система, но документы о ней недоступны.

Во-вторых, если в университете внутренняя оценка качества не формализована в одном или нескольких связанных документах, а существует неформальная практика на базе оценочных процедур, закрепленных в разнообразных актах без систематизации, мы не засчитывали такую практику как ВСОКО.

Во-третьих, в локальных актах используются обобщающие языковые конструкции, которые ведут к допущениям при анализе: может быть указано, что оценка производится «ежегодно», куратор отвечает за «все» направления оценки, а отчеты о ВСОКО публикуются без конкретизации, по каким из аспектов качества образования проводилась оценка. В таких случаях мы учитывали данные характеристики как применимые только к тем процедурам оценки, у которых есть четко определенные объекты и методы.

В-четвертых, полученные результаты нуждаются в дополнительной верификации, поскольку исследуются документы, а не реальная работа системы и практическое применение данных анализа в управлении университетом. Дополнительные исследования (интервью, опросы или исследования кейсов) в будущем позволят частично восполнить данные пробелы.

8. Результаты исследования

8.1. ВСОКО в локальных актах российских университетов

В 461 университете из 697 обследованных обнаружены документы, системно описывающие внутреннюю оценку качества (66% выборки). Это положения о ВСОКО, о внутривузовской независимой оценке качества или документы системы менеджмента качества. В большинстве случаев акты ВСОКО расположены в открытом доступе: лишь у 67 университетов они закрыты или отсутствуют на сайте. Однако закрытые акты упоминаются в отчетах самообследования, на них ссылаются другие акты или разделы сайта университета, например регулирующие отдельную процедуру. Еще в 33 вузах в текстах документов отсутствует четкое описание объектов оценки (такая практика не соответствует указанному критерию существования ВСОКО), а описываются только процессы использования результатов — эти вузы также исключены из анализа. В итоге анализировались акты 361 университета.

На первый взгляд результаты внушают оптимизм: в отсутствие государственного давления две трети российских университетов приняли акты, которые должны обеспечивать внутреннюю работу над качеством. Это меньше, чем указали респонденты в опросе Европейской ассоциации университетов (полностью отсутствуют документы ВСОКО у 1% респондентов) [Sursock, 2015], несколько

меньше, чем показал международный опрос 2018 г., — 82% [Martin, 2018], и сопоставимо с данными из Португалии — от 66 до 75% [Cardoso et al., 2019]. Однако зарубежные результаты получены на основании опросов сотрудников, а не анализа документов, наличие которых само по себе еще не свидетельствует о том, что система реализуется на практике.

В государственных университетах акты, регулирующие ВСОКО, имеются намного чаще, чем в частных: в 75% случаев против 44%. Можно предположить, что наличие ВСОКО отражает степень контроля над университетом со стороны государства: государственные университеты принимают акты на основании указаний «сверху». С другой стороны, непонятно, почему частные университеты редко разрабатывают собственные системы для целей улучшения и развития. Возможно, дело в специфике частных университетов в России, возникших на волне массовизации высшего образования [Smolentseva, 2017]: немногие из них имеют репутацию поставщиков качественного образования [Губа и др., 2017].

Доли университетов, имеющих локальные акты о ВСОКО, различаются в группах вузов, относящихся к разным ведомствам. Однако сравнивать эти группы университетов между собой не совсем корректно. У разных государственных органов в ведении может быть разное количество университетов: например, у Росрыболовства их пять, а у Минобрнауки России — 215. То же касается университетов с особыми статусами и участников ряда государственных программ. На первый взгляд, статус федерального или национального исследовательского университета, а также участие в программе «Приоритет-2030» повышают вероятность того, что в университете будет ВСОКО. С другой стороны, эти программы принимались, а статусы присваивались в разное время, и многие университеты одновременно имеют особый статус и участвуют в нескольких программах. Поэтому связать наличие ВСОКО с данными характеристиками университета не представляется возможным. В табл. 1 отражено наличие формализованной ВСОКО в университетах, относящихся к разным ведомствам и имеющих особые статусы.

В большинстве случаев университеты принимают «классический» акт о ВСОКО. Обычно это Положение о внутренней системе оценки качества образования. Мы называем этот вариант классическим, так как по содержанию и стилистике такие акты сходны с Методическими рекомендациями Минобрнауки России по построению ВСОКО. Однако полноценное текстуальное сравнение мы не проводили, оно может быть предметом дальнейших исследований. Такой акт есть в 352 университетах, и они составляют 76,5% университетов с системами и половину всех головных гражданских университетов России. 229 университетов приняли акты на основе стандартов систем менеджмента качества ISO

Таблица 1. Наличие системы оценки качества образования и ее виды в университетах, относящихся к разным ведомствам и имеющих особые статусы (в скобках доля данной группы)

	Всего вузов	Всего вузов с системами	Есть система ВСОКО	Есть система ВСОКО-ISO
Всего	696	461 (66,23%)	352 (50,57%)	229 (32,90%)
Государственные вузы	493	370 (75,05%)	274 (55,57%)	204 (41,37%)
Частные вузы	203	91 (44,82%)	78 (38,42%)	25 (12,31%)
Росморречфлот	5	5 (100%)	3 (60,00%)	5 (100%)
Минздрав России	46	43 (93,47%)	32 (69,56%)	29 (63,04%)
Правительство России	7	4 (57,14%)	4 (57,14%)	0 (00,00%)
Росрыболовство	5	4 (80,00%)	2 (40,00%)	4 (60,00%)
Минобрнауки России	215	171 (79,53%)	117 (54,41%)	99 (46,04%)
Минпрос	33	26 (78,78%)	21 (63,63%)	12 (36,36%)
Росжелдор	8	6 (75,00%)	3 (37,50%)	4 (50,00%)
Минсельхоз России	54	37 (68,51%)	32 (59,25%)	21 (38,88%)
Иные федеральные ведомства	16	11 (68,75%)	8 (50,00%)	6 (37,50%)
Минкульт России	47	29 (61,70%)	25 (53,19%)	12 (25,53%)
Региональные и муниципальные вузы	43	26 (60,46%)	21 (48,83%)	10 (23,25%)
Минспорт России	14	8 (57,14%)	6 (42,85%)	2 (14,28%)
Вузы с особым статусом	2	2 (100,00%)	2 (100,00%)	0 (00,00%)
Федеральные вузы	10	9 (90,00%)	7 (70,00%)	4 (40,00%)
НИУ	29	26 (89,65%)	11 (37,93%)	20 (68,96%)
Участники «5-100»	21	16 (76,19%)	7 (33,33%)	12 (57,14%)
Опорные вузы	33	24 (72,72%)	12 (36,36%)	18 (54,54%)
Участники «Приоритет-2030»	105	86 (81,90%)	52 (49,52%)	50 (47,61%)

(на базе TQM). Их акты оформлены в соответствии с требованиями стандартов, содержат ссылки на них, зачастую сопровождаются сертификатами.

120 университетов имеют и акты на основе ВСОКО-ISO, и классическую ВСОКО. Одновременное наличие двух разных систем кажется избыточным: неясно, как две системы с разной логикой управления могут ужиться между собой. Системы ВСОКО-ISO направлены на регулирование процессов, классические системы ВСОКО, особенно в логике Методических рекомендаций Минобрнауки России, не воспринимают такой «процессный» подход. Для решения схожих задач нерационально иметь две параллельные структуры с принципиально разными подходами. Скорее всего, одна из систем или даже обе не реализуются на практике. Кроме того, именно к документам ВСОКО-ISO на сайтах универ-

ситетов обычно закрыт доступ (в 65 случаях из 67). Университеты в данном случае могут действовать как другие российские организации, которые относятся к введению систем менеджмента качества формально, воспринимают получение сертификата как имиджевое событие и не включают эти системы в управление на практике [Версан, 2009; Винарик, Долгопятова, 2011]. Акты могут быть опубликованы на сайте, но не использоваться. Это не значит, что ВСОКО-ISO не реализуется ни в одном из университетов. Опыт успешной работы таких систем в отдельных университетах описан в литературе и отражен в экспертных интервью [Воробьева, 2019; Княгинина, 2022].

В большинстве локальных актов университетов отсутствует описание архитектуры ВСОКО, вместо нее указаны только процедуры или приведено описание в общих чертах, которое не дает системного представления: например, «Качество образования обеспечивается ректором, проректором по учебной деятельности, отделом качества образования и другими сотрудниками университета». Количественный контент-анализ актов о ВСОКО позволил в общих чертах воссоздать архитектуру таких систем в университетах России на базе содержащихся в них процедур. Как будет показано далее, подавляющее большинство содержащихся в документах процедур являются неполными: не указан один из важных или даже критически важных элементов, например субъект оценивания.

8.2. Объект оценки

Анализ документов позволил выделить восемь основных объектов оценки: это студенты, сотрудники, ресурсы, образовательный процесс, удовлетворенность, выпускники, документы и кафедры. Часть объектов фигурирует в Методических рекомендациях Минобрнауки России по построению ВСОКО: качество подготовки обучающихся, качество работы сотрудников и качество ресурсного обеспечения образовательной деятельности. Другие объекты встречаются в стандартах ISO: качество организации образовательного процесса, качество работы с документами внутри организации и удовлетворенность — в первую очередь обучающихся, а также других стейкхолдеров и участников образовательного процесса. В отдельных случаях объекты оценки конкретизируются. Среди них появляются: кафедры, трудоустройство выпускников, результаты приемной кампании, сайт университета, финансовые показатели и проч. Частота включения основных объектов оценки во ВСОКО представлена в табл. 2.

Обычно университеты не указывают в актах все восемь обнаруженных объектов оценки, большинство ограничивается двумя или тремя объектами. Распределение рассматриваемых ВСОКО по количеству объектов оценивания представлено в табл. 3.

Таблица 2. Частота включения основных объектов оценки во ВСОКО по вузам (N = 361)

Объект оценивания	Количество вузов, использующих данный объект во ВСОКО	Доля вузов, использующих данный объект, в общем числе вузов, указавших объекты оценки, %
Студенты	338	93,63
Сотрудники	292	80,89
Ресурсы	203	56,23
Удовлетворенность	108	29,92
Образовательный процесс	106	29,36
Выпускники	94	26,04
Документы	63	17,45
Кафедры	30	8,81

Таблица 3. Распределение вузов по количеству объектов оценивания в системе (N = 361)

	Число вузов	Доля вузов, использующих такое количество объектов, в общем числе вузов, указавших объекты оценки, %
Один объект	28	7,75
Два объекта	54	14,96
Три объекта	124	34,35
Четыре объекта	86	23,82
Пять объектов	42	11,63
Шесть объектов	19	5,26
Семь объектов	6	1,66
Восемь объектов	2	0,55

Связи между тем, какой набор объектов оценки указывает университет в актах, и выбором модели — классической ВСОКО или ВСОКО-ISO — не обнаружено. Фокусирование оценивания на удовлетворенности, образовательном процессе и документах соответствует принципам TQM (клиенты и процессы), т.е. ВСОКО-ISO, но модели не различаются по частоте выбора именно этих объектов для оценки. Единственное выявленное различие между моделями состоит в том, что ВСОКО-ISO не использует оценку выпускников и кафедр. Отсутствие связи между выбором модели и составом объектов оценки может свидетельствовать о номинальном выборе системы и изоморфности систем. Частота использования основных объектов оценивания в разных типах ВСОКО представлена в табл. 4.

Таблица 4. Частота использования основных объектов оценивания в разных типах ВСОКО (N = 361)

Тип системы Объект оценки	ВСОКО	ВСОКО-ISO	ВСОКО + ВСОКО-ISO
Студенты	203	37	98
Сотрудники	180	27	85
Ресурсы	131	10	62
Удовлетворенность	48	22	38
Образовательный процесс	57	17	32
Выпускники	57	1	36
Документы	34	9	20
Кафедры	24	–	6

8.3. Процедуры оценки

В локальных актах университетов обычно прописываются процедуры, предназначенные для оценки тех или иных объектов. В табл. 5 показано, какие из 12 основных видов процедур используются для оценивания каждого из восьми объектов оценки.

Таблица 5. Способы оценивания, используемые для основных объектов оценки (N = 3129)

Процедуры/ Объекты	Студенты	Сотрудники	Ресурсы	Образовательный процесс	Удовлетворенность	Выпускники	Документы	Кафедры	Всего
Анкеты/опросы	88	198	60	50	97	85	6	–	584
Самообследование	41	33	191	67	29	3	53	4	421
Портфолио	234	179	–	4	–	–	–	–	417
Аттестация	321	70	–	12	–	–	–	1	404
Конкурсы/олимпиады	222	120	–	1	–	–	–	–	343
Входной контроль	247	7	–	3	–	–	–	7	264
Контроль остаточных знаний	221	18	–	3	–	–	–	2	244
Тесты ¹⁰	174	5	–	2	1	–	–	2	184

¹⁰ Тесты — отдельный вид процедур, при котором происходит оценка образовательных результатов студентов не в рамках реализации учебных курсов и дисциплин, а независимо с использованием собственных ресурсов организации или сторонних организаций, например внешних платформ.

Окончание табл. 5

Процедуры/ Объекты	Сту- денты	Сотруд- ники	Ресур- сы	Образо- ватель- ный процесс	Удов- летво- рен- ность	Вы- пуск- ники	Доку- мен- ты	Ка- федры	Всего
Мониторинг	13	28	11	21	1	12	16	4	106
Анализ доку- ментов	13	28	11	21	1	–	16		90
Посещение	15	33	1	6	–	–	1	4	60
Рейтингование	–	–	–	–	–	–	–	12	12
Всего	1589	719	274	188	128	100	92	36	3129

Половина (51%) всех процедур, зафиксированных в локальных актах университетов, используется для оценивания студентов: 1589 процедур. В большинстве случаев это оценочные процедуры, обычные для образовательного процесса: аттестации, входной контроль, контроль остаточных знаний и защита дипломных работ. Таким образом, в российских ВСОКО качество образования в первую очередь рассматривается как качество студентов — итогового «продукта» университета. Оригинальные процедуры для оценки такого «продукта» практически не вводятся, а для традиционно реализуемых в учебном процессе не указывается, как результаты такого оценивания применяются в дальнейшей работе системы обеспечения качества. В этом отношении российские системы оценки качества не уникальны. В ходе международного опроса установлено, что располагают информацией об успеваемости учащихся 87% университетов, но используют ее во внутренней оценке качества только 40% вузов [Martin, 2018]. Процедуры оценивания студентов — это тот тип процедур, которые относительно полно описываются в актах ВСОКО российских университетов: 81% полных и частично неполных процедур относятся именно к студентам (542 процедуры из 668). При этом даже в наиболее полных описаниях нет признаков использования данных процедур оценивания для комплексного обеспечения качества образования: это оценивание студентов в образовательном процессе.

Второе место по количеству процедур оценивания (719 процедур, 23%), упомянутых в локальных актах университетов, принадлежит сотрудникам как объекту оценки. В документах ВСОКО так же, как и для студентов, зафиксированы оценочные процедуры, которые традиционно используются для оценки сотрудников в рамках найма на работу, аттестации педагогов, заключения эффективного контракта, назначения стимулирующих выплат. Однако среди процедур оценки сотрудников лидируют опросы и анкетирование, в частности опросы «преподаватель глазами студента» или «студенческая оценка преподавания». В зарубежных университетах такого рода процедуры получили широкое распростране-

ние [Martin, 2018]. В научном сообществе они имеют своих сторонников и противников [Ching, 2018]. Показатель неполноты для данных процедур является экстремально высоким: только в 3% случаев их можно назвать полными. Очевидно, процедуры заявлены, но в деятельности университета они не реализуются или реализуются несистемно — эпизодически, без алгоритма.

Опросы и анкетирование также используются как инструмент оценки удовлетворенности обучением у студентов. На сайтах отдельных университетов иногда размещаются анкеты и ссылки на опросы об удовлетворенности. Кроме того, анкетирование применяется для оценки студентов и выпускников работодателями, для оценки образовательного процесса и ресурсов. Подробные алгоритмы работы обычно не представлены: не указывается, как университет будет обрабатывать и использовать результаты опросов и для решения каких задач они проводятся. Складывается впечатление, что, выбирая оценочные процедуры, авторы ВСОКО шли по пути наименьшего сопротивления: разработке комплексных механизмов и использованию диверсифицированных методы оценки предпочли проведение простого опроса. Студентам как субъектам оценки качества уделяется намного меньше внимания, чем как объектам в процедурах оценивания их образовательных результатов.

Оценка ресурсов в университете производится с помощью самообследования. Эта процедура упоминается как способ оценивания для всех объектов оценки. По результатам самообследования в силу закона обязательны составление отчета и его публикация. Однако логика самообследования принципиально отличается от логики ВСОКО: отчет составляется и публикуется для внешнего потребителя — будь то контролирующие органы или общественность, а не для внутренней работы по улучшению деятельности университета. Именно поэтому многие отчеты о самообследовании выглядят как сочетание рекламного буклета университета, содержащего описание его истории, мест в рейтингах и достижений, со статистической справкой о количестве аудиторий и программ. Парадоксальным образом мероприятие, в наибольшей степени не подходящее ВСОКО по духу, часто встречается в российских актах.

Кафедры — единственный из объектов оценки, для которого не нашлось уже имеющихся процедур, которые можно было бы указать во ВСОКО, не разрабатывая специальных инструментов оценивания. Кафедры упомянуты как объект оценивания в локальных актах 32 университетов. В 12 актах для них предлагается относительно необычная система оценивания: рейтингование. С учетом того что кафедры существуют не во всех университетах и законодательно рейтингование кафедр не требуется, такой тип оценки можно признать одним из немногих обнаруженных оригинальных

нальных решений ВСОКО. Однако описания этой процедуры неполны, как и описания многих других процедур: нигде не указывается, как именно университет будет использовать результаты рейтингования в своей деятельности.

8.4. Субъект оценивания

Субъекты оценивания (те, кто непосредственно проводит оценочные процедуры) так или иначе указаны в актах практически всех университетов, которые определили объект оценки (356 вузов). Для конкретных процедур субъекты прописаны в 62% случаев (1945 из 3129 процедур). Преимущественно это процедуры оценивания студентов в рамках образовательного процесса, и соответственно в качестве субъектов упоминаются различные комиссии (592 процедуры) и сами преподаватели (311 процедура). Однако эти же субъекты могут указываться и в процедурах оценки ресурсов, сотрудников и др. Алгоритмы создания комиссий или отбора преподавателей в большинстве случаев не раскрываются. Это не значит, что они не создаются или не назначаются в принципе: возможно, их формирование регулируется иными внутренними документами. Чаще всего субъект не указывается для процедур, далеких от образовательного процесса: его нет в анкетировании и опросах (315 процедур), в самообследовании (242 процедуры), в оценке портфолио (178 процедур) и в проведении конкурсов или олимпиад (118 процедур). Эти процедуры закрепляются (самообследование, оценка портфолио) или могут быть закреплены (конкурсы, анкетирование) в иных локальных актах. Однако отсутствие четкого указания на субъект оценивания в системном документе препятствует его пониманию и применению.

8.5. Куратор оценки

Кураторы оценивания — те, кто осуществляет общий контроль за проведением оценочных процедур, — приведены в актах 266 университетов (73% университетов, указавших объекты оценивания) и в 905 процедурах (29%). Кодирование характеристик кураторов зачастую оказывалось затруднительным. Даже в тех случаях, когда куратор указывался, например проректор по учебной деятельности или специальный отдел качества образования, его полномочия в отношении отдельных объектов оценки не конкретизировались. В некоторых актах указано, что этот субъект курирует все перечисленные направления: оценку студентов, сотрудников и проч. Возможно, его полномочия более подробно излагаются в других документах: уставе, правилах внутреннего трудового распорядка, положении о подразделении, должностной инструкции. Однако отсутствие определенности может свидетельствовать и о том, что отдельные процедуры не работают как система. Часто встречается также закрепление ответственности по уровням: на-

пример, на уровне кафедры куратором является ее руководитель, на уровне факультета — декан или его заместитель, а на уровне университета — проректор по учебной работе.

8.6. График оценки

Сведения о сроках проведения процедур встречаются в локальных актах университетов заметно реже, чем все до сих пор рассмотренные характеристики ВСОКО. Соответствующие положения обнаружены в актах 217 университетов (60% университетов, указавших объекты оценивания) и в 1160 процедурах (37%). Сроки или не указываются, или обозначаются как «ежегодная оценка» или «периодическая оценка». В отдельных случаях для таких мероприятий предусматривается подготовка плана-графика на год или указано, что мероприятие проводится в начале или в конце учебного года. Такой сценарий регулирования в отношении конкретных дат возможен, однако общий цикл работы, значимый для временной логики работы системы, также должен отражаться в документах. Обычно этого не происходит.

8.7. Публикация результатов

Наиболее редко в актах ВСОКО упоминаются способы и процессы публикации результатов: они присутствуют в актах 119 университетов (33% университетов, указавших объекты оценивания) и для 323 процедур (10%). 87 университетов публикуют результаты ВСОКО на сайте. Чаще всего это общий отчет по результатам работы системы за год. Некоторые университеты выбирают разные форматы публикации по отдельным видам процедур: например, результаты рейтингования или анкет и опросов публикуются на сайте, в то время как другие процедуры или работа всей системы в целом представлены только планами деятельности. Малое количество доступных полных отчетов о работе ВСОКО за год может свидетельствовать о том, что система является фиктивной или не охватывает весь университет. С другой стороны, отсутствие полных отчетов может объясняться общей информационной закрытостью организации, которая ограничивается обязательной по закону публикацией отчета о самообследовании.

8.8. Использование результатов

Ключевой идеей ВСОКО является использование полученных в ходе оценивания сведений как источника информации для принятия управленческих решений на системной основе. Оценочные процедуры проводятся в целях управления: избыточная информация, не используемая в управлении, не собирается и не обрабатывается, а управленческие решения принимаются на базе анализа результатов оценочных процедур. Таким образом обеспечивается доказательность решений, которую исследова-

тели расценивают как позитивное последствие внедрения ВСОКО [Brennan, Shah, 2000].

Раздел, содержащий положения об использовании результатов, встречается в большинстве актов университетов (352 университета, 96%) и в 1160 процедурах (37%). Обычно он излагается абстрактно: не указываются сроки подготовки отчетов и планов, не планируется мониторинг их исполнения, не оговариваются последствия неисполнения. Среди способов использования результатов ВСОКО чаще всего указывается подготовка отчета (63% случаев). В половине случаев (52%) предусмотрено, что на основании полученных результатов «вносятся изменения в работу». В локальных актах также записано, что результаты обсуждаются (28%) и используются при планировании деятельности (33%). Кадровые решения принимаются в 15% случаев, а бонусы и поощрения предусматриваются в 6%.

Стандартная схема использования результатов выглядит следующим образом: производится анализ результатов и составляется отчет, на его основе готовится план действий, который реализуется, результаты обсуждаются, и работа уходит на следующий цикл. В ряде случаев использование результатов ограничивается составлением отчета. Тогда деятельность ВСОКО исчерпывается оценкой — отчет публикуется и передается руководству, которое уже использует его по своему усмотрению. Формально документы удерживают логику внутренней оценки качества, но с учетом неполноты предшествующих процедур оценки представляется, что на практике указанная схема не реализуется. Если информация не собиралась и не анализировалась, не имеет значения тот факт, что для ее использования предписан тот или иной алгоритм.

8.9. Полнота процедур

Акты о ВСОКО в обследованных университетах не прошли проверку на полноту описанных процедур как необходимое условие работоспособности системы. Из 394 актов извлечены 3129 процедур. Из них полными можно считать только 99 процедур (3%), в которых присутствуют все шесть характеристик ВСОКО. Частично неполными являются 564 процедуры (18%): в них есть три основных элемента — «кто», «как», «как часто» оценивает. И 79% процедур приходится расценивать как критически неполные, поскольку в них отсутствует хотя бы один из трех основных элементов (табл. 6).

Не обнаружено связи количества полных, частично неполных и критически неполных процедур в локальном акте о ВСОКО ни с типом системы — классическое ВСОКО, ВСОКО-ISO или комбинация двух систем (табл. 7), ни со статусом университета: государственный или частный (табл. 8).

Таблица 6. **Распределение процедур по полноте (N = 3129)**

Полнота	Количество процедур	Доля от общего количества процедур, %
Полные (6 элементов)	99	3,16
Частично неполные (есть три критических элемента, нет одного-трех иных элементов)	564	18,02
Критически неполные (отсутствует один из трех основных элементов)	2466	78,81

Таблица 7. **Количество полных, частично неполных и критически неполных процедур в системах разного типа (N = 3129)**

Тип системы	Критически неполные	Частично неполные	Полные	Всего
ВСОКО-ISO	152 (78,76%)	36 (18,65%)	5 (2,59%)	193
ВСОКО	1524 (78,56%)	353 (18,20%)	63 (3,25%)	1940
ВСОКО и ВСОКО-ISO	790 (79,32%)	175 (17,57%)	31 (3,11%)	996

Таблица 8. **Количество полных, частично неполных и критически неполных процедур в актах о ВСОКО государственных или частных университетов (N = 3129)**

Статус вуза	Критически неполные	Частично неполные	Полные	Всего
Государственные	1965 (78,63%)	462 (18,49%)	72 (2,88%)	2499
Частные	501 (79,52%)	102 (16,19%)	27 (4,29%)	630

Высокая доля неполных и даже критически неполных процедур не означает, что акты ВСОКО в принципе не могут использоваться в управлении. Лакуны, которые в них присутствуют, гипотетически могут заполняться в ручном режиме: сроки устанавливаются по желанию руководителя, традиционно; ответственные лица назначаются внутренними актами или выполняют функции неформально. Однако в этом случае речь не идет о работе системы, существует только некая неформальная или полужформальная практика.

9. Выводы

Если судить по наличию локальных актов о ВСОКО, самостоятельная работа с качеством образования ведется в большинстве российских университетов: 66% всех и 75% государственных университетов приняли соответствующие документы.

Однако в результате анализа обнаруживается крайне схожая архитектура, логика и набор процедур в этих документах — как в актах о классической ВСОКО, так и в ВСОКО-ISO, где существуют определенные стандарты.

Сходство данных параметров университетских ВСОКО может быть следствием принудительного изоморфизма: системы в разных организациях одинаково устроены вследствие внешнего дав-

ления, например требований законодательства [DiMaggio, Powell, 1983]. Изоморфизм такого типа наблюдался в сравнительном исследовании ВСОКО в больницах и университетах Германии [Klenk, Seyfried, 2016]. В немецких университетах системы оказались более разнообразными, и авторы объясняют обнаруженное различие не только более сильным государственным регулированием работы больниц, но и большей университетской автономией.

Проблема проанализированных нами ВСОКО состоит не столько в изоморфизме, сколько в непригодности процедур, описанных в документах, для применения на практике. Подавляющее число процедур критически неполные (79%) или частично неполные (18%). С учетом сложной системы локальных актов и необязательности опубликования некоторых из них можно предположить, что устройство ВСОКО полностью описывается на других, внутренних уровнях регулирования. Однако 3% полных процедур при общей схожести актов между собой, а также параллельное существование в некоторых университетских документах двух противоречащих друг другу систем (ВСОКО и ВСОКО-ISO) заставляет сомневаться в возможности существования таких описаний.

Мы склонны согласиться с Е. Мининой, которая доказывает существование контрольной модели обеспечения качества в российской образовательной системе [Minina, 2017]. Качество фигурирует в государственных контрольных процедурах в дихотомии «плохого» и «хорошего», не получая собственного содержания с фокусом на улучшении. Для контроля не имеет значения, ведет ли университет работу с качеством или ограничивается публикацией акта на сайте. Главное — чтобы не фиксировались нарушения формальных показателей.

В странах, академические традиции которых отличаются от стран — пионеров ВСОКО, внедрение систем контроля качества образования также сталкивается с рядом препятствий. Так, 40% итальянских университетов используют ВСОКО как церемониальный, а не как управленческий механизм [Agasisti et al., 2019]. В нашем случае университеты принимают акты ВСОКО для того, чтобы показать внешнему контролеру, что система присутствует. Работает она на практике или нет — этот вопрос не входит в зону интересов ни государства, ни самого университета. Проведенное нами исследование дает основания предполагать, что доля реально, а не церемониально работающих ВСОКО в России еще меньше, чем в Италии. Чтобы точно оценить количество университетов с реально работающей ВСОКО, недостаточно анализа документов (с учетом возможного существования неопубликованных актов и инструкций). Необходимо дополнить исследование данными интервью и опросов, а также анализом кейсов.

10. Обсуждение Проблемы, которые порождает преобладание «потемкинских» ВСОКО, выходят за рамки внутренней деятельности университета и его успешности. Контрольная модель, которая сохраняется в российской системе университетского образования, блокирует развитие работы над качеством — а значит, в формирование культуры качества как особой организационной культуры [Loukko-la, Zhang, 2010]. Среди факторов, которые замедляют или блокируют развитие такой культуры, исследователи отмечают иерархическую структуру управления, неучастие сотрудников и студентов в принятии организационных решений, отсутствие коммуникации и обмена передовым опытом, недостаток навыков лидерства в управлении и сосредоточенность на контроле [Bendermacher et al., 2017]. Такого рода проблемы могут присутствовать не только в образовании, но и в других отраслях, пронизанных контролем [Chileshe et al., 2005].

Контрольная модель также блокирует развитие здоровой подотчетности в образовании, частью которой является обеспечение качества. Для реализации такой подотчетности требуется принципиально другой подход: конструктивные, а не карательные механизмы, которые формируются совместно разными стейкхолдерами, а не единолично государством [Салми, 2009]. Вместо подотчетности в образовании, включающей работу ВСОКО, в России выстроена система контроля качества образования государством [Кучаков, Скугаревский, 2022]. Таким образом мы оказываемся в «ловушке недоверия» [Aghion et al., 2010]: государственное регулирование качества является одновременно и причиной, и следствием низкого уровня доверия к университетам со стороны общества, государства и других университетов. «Ловушка недоверия» заключается в растущем запросе на контроль и регулирование, который, если будет удовлетворен, вызывает только большее недоверие и замыкает нас в контрольной модели. Как мы видим из опыта зарубежных стран, идея обеспечения качества, вне зависимости от того, как его определять, дает возможность разорвать этот порочный круг.

Благодарности Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Литература

1. Барматина И.В., Варакута А.А. (2020) Оценка качества образовательной деятельности вуза и подготовки студентов. *Вестник педагогических инноваций*, № 4, сс. 15–22.
2. Белаш О.Ю., Чиркова А. А. (2018) Показатели внутреннего мониторинга качества образования: различия в оценке студентами и преподавателями важности показателей. *Инженерное образование*, № 24, сс. 166–173.
3. Болотов В.А. (2019) Аккредитация вузов: порядки и беспорядки. *Образовательная политика*, № 1–2, сс. 64–66.

4. Версан В.Г. (2009) Кризис в стандартизации систем менеджмента: причины, пути выхода. *Стандарты и качество*, № 3, сс. 78–83.
5. Винарик В.А., Долгопятова Т.Г. (2011) Сертификация системы менеджмента качества в компаниях стран с переходными экономиками: эмпирический анализ. *Российский журнал менеджмента*, т. 9, № 1, сс. 29–56.
6. Воробьева А.А. (2019) Развитие внутренней системы менеджмента качества образовательной деятельности в вузе: процессно-критериальная технология. *Высшее образование сегодня*, № 11, сс. 2–10. <https://doi.org/10.25586/RNU.NET.19.11.P.02>
7. Геворкян Е.Н. (2005) Качество высшего образования: плановые и внеплановые проверки. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 226–234.
8. Горбашко Е.А., Бонюшко Н.А., Семченко А.А. (2019) *Развитие системы менеджмента качества организации в условиях цифровизации экономики*. СПб.: Санкт-Петербургский государственный экономический университет.
9. Губа К.С. (2019) Оценка качества высшего образования: Обзор международного опыта. *Университетское управление: практика и анализ*, т. 23, № 3, сс. 94–107. <https://doi.org/10.15826/umpra.2019.03.022>
10. Губа К., Макеева А., Соколов М., Цивинская А. (2017) *Как работает Рособнадзор: Анализ открытых данных о контрольно-надзорной деятельности в сфере высшего образования*. СПб.: Европейский университет в Санкт-Петербурге. Доступно по ссылке: https://eusp.org/sites/default/files/archive/news/2018/docs/RON_EUSP_210218.pdf (дата обращения: 16.01.2024).
11. Жемерикина Ю.И., Раев К.В., Савка О.Г. (2019) Независимая оценка профессиональных компетенций как основная составляющая внутренней системы оценки качества высшего образования. *Человеческий капитал*, № 7, сс. 81–88. <https://doi.org/10.25629/HC.2019.07.09>
12. Каменева Е.А., Приходько Л.В. (2018) Система оценки качества высшего образования: анализ мировой и российской практики. *Менеджмент и бизнес-администрирование*, № 4, сс. 112–124.
13. Кнутов А.В., Плаксин С.М., Синятуллин Р.Х., Чаплинский А.В. (2022) «Регуляторная гильотина» в России и ее количественные результаты. *Право. Журнал Высшей школы экономики*, № 2, сс. 4–27. <https://doi.org/10.17323/2072-8166.2022.2.4.27>
14. Княгинина Н.В. (2022) *Внутренние системы оценки качества образования в российских университетах*. Томск: Томский государственный университет. Доступно по ссылке: <http://docs.io.tsu.ru/wordpress/wp-content/uploads/VSOKO.pdf> (дата обращения: 16.01.2024).
15. Кучаков Р.К., Скугаревский Д.А. (2022) *Контроль и надзор в 2022 г. За пределами нормы*. СПб.: Европейский университет в Санкт-Петербурге. Доступно по ссылке: <https://inspections.enforce.spb.ru> (дата обращения: 16.01.2024).
16. Наводнов В.Г., Мотова Г.Н. (2015) Практика аккредитации в системе высшего образования России. *Высшее образование в России*, № 5, сс. 12–20.
17. Насонкин В.В., Путило Н.В. (2022) «Регуляторная гильотина» в сфере образования: Вопросы правового регулирования и практики реализации. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Право*, т. 13, № 2, сс. 309–326. <https://doi.org/10.21638/spbu14.2022.202>
18. Пономарева Е.А., Савина А.Д., Антоненко Н.С. (2023) Риск-ориентированное регулирование российских вузов: индикаторы риска и их использование для целей государственного контроля. *Высшее образование в России*, т. 32, № 2, сс. 43–60. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-2-43-60>
19. Разинкина Е.М., Раев К.В., Калинина О.В. (2019) Внутренняя система оценки качества образования: независимая оценка профессиональных компе-

- тенций педагогических работников. *Terra Linguistica*, т. 10, № 2, сс. 112–122. <https://doi.org/10.18721/JHSS.10210>
20. Салми Д. (2009) Растущее внимание к вопросам подотчетности: Прогресс или сомнительное благодеяние? *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 66–86. <https://vo.hse.ru/article/view/15241>
 21. Селезнева А.В., Лобов Н.В. (2020) Элементы внутренней системы оценки качества образовательных услуг вуза. *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Машиностроение, материаловедение*, т. 22, № 2, сс. 90–98. <https://doi.org/10.15593/2224-9877/2020.2.11>
 22. Тишкина К.О., Елисеева О.В., Багаутдинова А.Ш., Шилова К.С., Ефремова А.А. (2022) Подход к управлению качеством образовательных программ на основе данных. *Университетское управление: практика и анализ*, т. 26, № 3, сс. 112–119. <https://doi.org/10.15826/umpra.2022.03.025>
 23. Торгаева И.Н., Украинцев Д.В. (2022) Внутренняя система оценки качества образования военной образовательной организации высшего образования: теория и практика. *Научно-методический бюллетень Военного университета МО РФ*, № 1, сс. 23–29.
 24. Форрат Н.В. (2009) Проблема качества высшего образования: Мировые вызовы и их российские трансформации. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 121–139. <https://vo.hse.ru/article/view/15257>
 25. Чистова И.А., Евсеева Н.В. (2021) О внутренней системе оценки качества образования вуза. *Молодые ученые – развитию Национальной технологической инициативы (ПОИСК)*, № 1, сс. 861–863.
 26. Янкевич С.В., Княгинина Н.В., Воробьев В.В. (2019) Государственная аккредитация университетов: конфликт заявленных и фактических целей. *Образовательная политика*, № 1–2, сс. 76–86.
 27. Agasisti T., Barbato G., Molin M.D., Turri M. (2019) Internal Quality Assurance in Universities: Does NPM Matter? *Studies in Higher Education*, vol. 44, no 6, pp. 960–977. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1405252>
 28. Aghion P., Algan Y., Cahuc P., Shleifer A. (2010) Regulation and Distrust. *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 125, no 3, pp. 1015–1049. <https://doi.org/10.1162/qjec.2010.125.3.1015>
 29. Barbato G., Bugaj J., Campbell D.F.J., Cerbino R., Ciesielski P., Feliks-Długosz A., Milani M., Pausits A. (2022) Performance Indicators in Higher Education Quality Management of Learning and Teaching: Lessons from a Benchmarking Exercise of Six European Universities. *Quality in Higher Education*, vol. 28, no 1, pp. 82–105. <https://doi.org/10.1080/13538322.2021.1951456>
 30. Bazargan A. (2001) From Internal Evaluation to Quality Assurance in Higher Education: The Case of Medical Education in Iran. *Journal of Medical Education*, vol. 1, no 1, pp. 23–27. <https://doi.org/10.22037/jme.v1i1.973>
 31. Bendermacher G.W.G., oude Egbrink M.G.A., Wolfhagen I.H.A.P., Dolmans D.H.J.M. (2017) Unravelling Quality Culture in Higher Education: A Realist Review. *Higher Education*, vol. 73, no 1, pp. 39–60. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9979-2>
 32. Bernhard A. (2011) Quality Assurance on the Road: Finland and Austria in Comparison. *European Educational Research Journal*, vol. 10, no 4, pp. 583–594. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2011.10.4.583>
 33. Borch I., Sandvoll R., Risør T. (2022) Student Course Evaluation Documents: Constituting Evaluation Practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 47, no 2, pp. 169–182. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1899130>
 34. Brennan J., Shah T. (2000) Quality Assessment and Institutional Change: Experiences from 14 Countries. *Higher Education*, vol. 40, no 3, pp. 331–349. <https://doi.org/10.1023/A:1004159425182>
 35. Campatelli G., Citti P., Meneghin A. (2011) Development of a Simplified Approach Based on the EFQM Model and Six Sigma for the Implementation of TQM Prin-

- principles in a University Administration. *Total Quality Management & Business Excellence*, vol. 22, no 7, pp. 691–704. <https://doi.org/10.1080/14783363.2011.585755>
36. Cardoso S., Rosa M.J., Videira P., Amaral A. (2019) Internal Quality Assurance: A New Culture or Added Bureaucracy? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 44, no 2, pp. 249–262. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1494818>
 37. Chaffee E.E., Sherr L.A. (1992) *Quality: Transforming Postsecondary Education. ASHE-ERIC Higher Education Report no 3*. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED351922.pdf> (accessed 2 April 2024).
 38. Chileshe N., Watson P., Maslow D., Belokorov E. (2005) The Deployment of Total Quality Management (TQM): The Russian Experience. *Proceedings of the 21st Annual ARCOM Conference (London, 2005, September 7–9)*, pp. 201–214. Available at: https://www.arcom.ac.uk/-docs/proceedings/ar2005-0201-0214_Biggs_et_al.pdf (accessed 16 April 2024).
 39. Ching G. (2018) A Literature Review on the Student Evaluation of Teaching: An Examination of the Search, Experience, and Credence Qualities of SET. *Higher Education Evaluation and Development*, vol. 12, no 2, pp. 63–84. <https://doi.org/10.1108/HEED-04-2018-0009>
 40. Chu A., Westerheijden D.F. (2018) Between Quality and Control: What Can We Learn from Higher Education Quality Assurance Policy in the Netherlands. *Quality in Higher Education*, vol. 24, no 3, pp. 260–270. <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1559513>
 41. DiMaggio P.J., Powell W.W. (1983) The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, vol. 48, no 2, pp. 147–160. <https://doi.org/10.2307/2095101>
 42. El-Khawas E. (2007) Accountability and Quality Assurance: New Issues for Academic Inquiry. *International Handbook of Higher Education* (eds J.J.F. Forest, P.G. Altbach), Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 23–37. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_3
 43. EQUIP (2016) *Comparative Analysis of the ESG 2005 and ESG 2015*. Brussels: EQUIP. Available at https://www.eqar.eu/assets/uploads/2020/06/EQUIP_comparative-analysis-ESG-2015-ESG-2005.pdf (accessed 16 January 2024).
 44. European Association for Quality Assurance in Higher Education et al. (2015) *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Available at: https://www.eqar.eu/assets/uploads/2018/04/ESG_2015.pdf (accessed 16 January 2024).
 45. Ewell P. (2007) The ‘Quality Game’: External Review and Institutional Reaction over Three Decades in the United States. *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation* (eds D.F. Westerheijden, B. Stensaker, M.J. Rosa), Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 119–153. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6012-0_5
 46. Gornitzka Å., Stensaker B. (2014) The Dynamics of European Regulatory Regimes in Higher Education — Challenged Prerogatives and Evolutionary Change. *Policy and Society*, vol. 33, no 3, pp. 177–188. <https://doi.org/10.1016/j.pol-soc.2014.08.002>
 47. Gvaramadze I. (2008) From Quality Assurance to Quality Enhancement in the European Higher Education Area. *European Journal of Education*, vol. 43, no 4, pp. 443–455. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2008.00376.x>
 48. Harvey L., Askling B. (2003) Quality in Higher Education. *The Dialogue between Higher Education Research and Practice* (ed. R. Begg), Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 69–83. https://doi.org/10.1007/978-0-306-48368-4_6
 49. Harvey L., Green D. (1993) Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 18, no 1, pp. 9–34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
 50. Harvey L., Williams J. (2010) Fifteen Years of Quality in Higher Education (Part Two). *Quality in Higher Education*, vol. 16, no 2, pp. 81–113. <https://doi.org/10.1080/13538322.2010.485722>

51. Kis V. (2005) *Quality Assurance in Tertiary Education: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*. Paris: OECD.
52. Klenk T., Seyfried M. (2016) Institutional Isomorphism and Quality Management: Comparing Hospitals and Universities. *Towards a Comparative Institutionalism: Forms, Dynamics and Logics across the Organizational Fields of Health Care and Higher Education* (eds R. Pinheiro, L. Geschwind, F.O. Ramirez, K. Vrangbæk). Leeds, UK: Emerald Publishing Limited, vol. 45, pp. 217–242. <https://doi.org/10.1108/S0733-558X20150000045020>
53. Leiber T. (ed.) (2016) *Impact Evaluation of Quality Assurance in Higher Education: A Manual*. Mannheim: IMPALA Consortium Partners.
54. Lindsay A. (1994) Quality and Management in Universities. *Journal of Tertiary Education Administration*, vol. 16, no 1, pp. 55–68. <https://doi.org/10.1080/1036970940160105>
55. Loukkola T., Zhang T. (2010) *Examining Quality Culture: Part 1. Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions*. Brussels: European University Association.
56. Magun A. (2011) Higher Education in Russia: Is There a Way out of a Neoliberal Impasse? *Globalization and Inequality in Emerging Societies* (ed. B. Rehbein), London: Palgrave Macmillan, pp. 148–171. https://doi.org/10.1057/9780230354531_9
57. Manatos M.J., Sarrico C.S., Rosa M.J. (2017) The European Standards and Guidelines for Internal Quality Assurance: An Integrative Approach to Quality Management in Higher Education? *The TQM Journal*, vol. 29, no 2, pp. 342–356. <https://doi.org/10.1108/TQM-01-2016-0009>
58. Martin M. (2018) *Internal Quality Assurance: Enhancing Higher Education Quality and Graduate Employability*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261356/PDF/261356eng.pdf.multi> (accessed 20 April 2024).
59. Minina E. (2017) ‘Quality Revolution’ in Post-Soviet Education in Russia: From Control to Assurance? *Journal of Education Policy*, vol. 32, no 2, pp. 176–197. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1250165>
60. Newton J. (2002) Views from Below: Academics Coping with Quality. *Quality in Higher Education*, vol. 8, no 1, pp. 39–61. <https://doi.org/10.1080/13538320220127434>
61. Nguyen P.V., Pham H. (2022) Enablers and Barriers for Quality Assurance: A Comparative Study of Vietnamese Case and International Trends. *European Journal of Contemporary Education*, vol. 11, no 1, pp. 123–137. <https://doi.org/10.13187/ejced.2022.1.123>
62. Okae-Adjei D.S. (2016) Internal Quality Assurance in Higher Education Institutions: The Case of Some Selected Ghanaian Polytechnics. *European Journal of Research in Social Sciences*, vol. 4, no 8, pp. 58–73.
63. Orsingher C. (ed.) (2006) *Assessing Quality in European Higher Education Institutions*. Heidelberg: Physica-Verlag HD. <https://doi.org/10.1007/3-7908-1688-4>
64. Pratasavitskaya H., Stensaker B. (2010) Quality Management in Higher Education: Towards a Better Understanding of an Emerging Field. *Quality in Higher Education*, vol. 16, no 1, pp. 37–50. <https://doi.org/10.1080/13538321003679465>
65. Sarakinioti A., Philippou S. (2020) European Discourse on Higher Education Quality Assurance and Accreditation: Recontextualizations in Greece and Cyprus at Times of “Crisis”. *European Education*, vol. 52, no 2, pp. 132–145. <https://doi.org/10.1080/10564934.2020.1765390>
66. Schwarz S., Westerheijden D.F. (2004) Accreditation in the Framework of Evaluation Activities: A Comparative Study in the European Higher Education Area. *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area* (eds S. Schwarz, D.F. Westerheijden), Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 1–41. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-2797-0_1

67. Shah M., Nair S., Wilson M. (2011) Quality Assurance in Australian Higher Education: Historical and Future Development. *Asia Pacific Education Review*, vol. 12, no 3, pp. 475–483. <https://doi.org/10.1007/s12564-011-9152-2>
68. Smolentseva A. (2017) Where Soviet and Neoliberal Discourses Meet: The Transformation of the Purposes of Higher Education in Soviet and Post-Soviet Russia. *Higher Education*, vol. 74, no 6, pp. 1091–1108. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0111-7>
69. Stensaker B. (2007) Quality as Fashion: Exploring the Translation of a Management Idea into Higher Education. *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation* (eds D.F. Westerheijden, B. Stensaker, M.J. Rosa), Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 99–118. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6012-0_4
70. Sunder M.V., Antony J. (2018) A Conceptual Lean Six Sigma Framework for Quality Excellence in Higher Education Institutions. *International Journal of Quality & Reliability Management*, vol. 35, no 4, pp. 857–874. <https://doi.org/10.1108/IJQRM-01-2017-0002>
71. Sursock A. (2015) *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. Brussels: European University Association. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.1321.8408>
72. Sursock A., Smidt H. (2010) *Trends 2010: A Decade of Change in European Higher Education*. Brussels: European University Association.
73. Van Vught F.A., Westerheijden D.F. (1994) Towards a General Model of Quality Assessment in Higher Education. *Higher Education*, vol. 28, no 3, pp. 355–371. <https://doi.org/10.1007/BF01383722>
74. Vandoninck S., Annaert N., Verslyppe A., de Vos C., Verhagen A., Stockmans J., Corten M. (2017) *Implementing a New Method for Quality Assurance: The Case of COBRA at KU Leuven. Lessons Learned from a Trial Run*. Paper presented at 12th European Quality Assurance Forum “Responsible QA — Committing to Impact” (Riga, Latvia, 2017, November 23–25). Available at: <https://eua.eu/resources/publications/475:implementing-a-new-method-for-quality-assurance-the-case-of-cobra-at-ku-leuven.html> (accessed 16 January 2024).

References

- Agasisti T., Barbato G., Molin M.D., Turri M. (2019) Internal Quality Assurance in Universities: Does NPM Matter? *Studies in Higher Education*, vol. 44, no 6, pp. 960–977. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1405252>
- Aghion P., Algan Y., Cahuc P., Shleifer A. (2010) Regulation and Distrust. *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 125, no 3, pp. 1015–1049. <https://doi.org/10.1162/qjec.2010.125.3.1015>
- Barbato G., Bugaj J., Campbell D.F.J., Cerbino R., Ciesielski P., Feliks-Długosz A., Milani M., Pausits A. (2022) Performance Indicators in Higher Education Quality Management of Learning and Teaching: Lessons from a Benchlearning Exercise of Six European Universities. *Quality in Higher Education*, vol. 28, no 1, pp. 82–105. <https://doi.org/10.1080/13538322.2021.1951456>
- Barmatina I.V., Varakuta A.A. (2020) Assessment of the Quality of Educational Activities of the University and the Training of Students. *Journal of Pedagogical Innovations*, no 4, pp. 15–22 (In Russian).
- Bazargan A. (2001) From Internal Evaluation to Quality Assurance in Higher Education: The Case of Medical Education in Iran. *Journal of Medical Education*, vol. 1, no 1, pp. 23–27. <https://doi.org/10.22037/jme.v1i1.973>
- Belash O.Ju., Chirkova A.A. (2018) Indicators of Education Quality in Internal Monitoring: Difference between Students and Lecturers in Assessing Indicators' Importance. *Engineering Education*, no 24, pp. 166–173 (In Russian).
- Bendermacher G.W.G., oude Egbrink M.G.A., Wolfhagen I.H.A.P., Dolmans D.H.J.M. (2017) Unravelling Quality Culture in Higher Education: A Realist Review. *Higher Education*, vol. 73, no 1, pp. 39–60. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9979-2>

- Bernhard A. (2011) Quality Assurance on the Road: Finland and Austria in Comparison. *European Educational Research Journal*, vol. 10, no 4, pp. 583–594. <https://doi.org/10.2304/eerj.2011.10.4.583>
- Bolotov V.A. (2019) Accreditation of Universities: Order and Disorder. *Educational Policy*, no 1–2, pp. 64–66 (In Russian).
- Borch I., Sandvoll R., Risør T. (2022) Student Course Evaluation Documents: Constituting Evaluation Practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 47, no 2, pp. 169–182. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1899130>
- Brennan J., Shah T. (2000) Quality Assessment and Institutional Change: Experiences from 14 Countries. *Higher Education*, vol. 40, no 3, pp. 331–349. <https://doi.org/10.1023/A:1004159425182>
- Campatelli G., Citti P., Meneghin A. (2011) Development of a Simplified Approach Based on the EFQM Model and Six Sigma for the Implementation of TQM Principles in a University Administration. *Total Quality Management & Business Excellence*, vol. 22, no 7, pp. 691–704. <https://doi.org/10.1080/14783363.2011.585755>
- Cardoso S., Rosa M.J., Videira P., Amaral A. (2019) Internal Quality Assurance: A New Culture or Added Bureaucracy? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 44, no 2, pp. 249–262. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1494818>
- Chaffee E.E., Sherr L.A. (1992) *Quality: Transforming Postsecondary Education. ASHE-ERIC Higher Education Report no 3*. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED351922.pdf> (accessed 2 April 2024).
- Chileshe N., Watson P., Maslow D., Belokorovin E. (2005) The Deployment of Total Quality Management (TQM): The Russian Experience. Proceedings of the *21st Annual ARCOM Conference (London, 2005, September 7–9)*, pp. 201–214. Available at: https://www.arcom.ac.uk/-docs/proceedings/ar2005-0201-0214_Biggs_et_al.pdf (accessed 16 April 2024).
- Ching G. (2018) A Literature Review on the Student Evaluation of Teaching: An Examination of the Search, Experience, and Credence Qualities of SET. *Higher Education Evaluation and Development*, vol. 12, no 2, pp. 63–84. <https://doi.org/10.1108/HEED-04-2018-0009>
- Chistova I.A., Evseeva N.V. (2021) Internal System for Assessing the Quality of University Education. *Molodye uchyonye — razvitiyu Natsional'noy tekhnologicheskoy initsiativy (POISK)*, no 1, pp. 861–863 (In Russian).
- Chu A., Westerheijden D.F. (2018) Between Quality and Control: What Can We Learn from Higher Education Quality Assurance Policy in the Netherlands. *Quality in Higher Education*, vol. 24, no 3, pp. 260–270. <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1559513>
- DiMaggio P.J., Powell W.W. (1983) The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, vol. 48, no 2, pp. 147–160. <https://doi.org/10.2307/2095101>
- El-Khawas E. (2007) Accountability and Quality Assurance: New Issues for Academic Inquiry. *International Handbook of Higher Education* (eds J.J.F. Forest, P.G. Altbach), Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 23–37. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_3
- EQUIP (2016) *Comparative Analysis of the ESG 2005 and ESG 2015*. Brussels: EQUIP. Available at https://www.eqar.eu/assets/uploads/2020/06/EQUIP_comparative-analysis-ESG-2015-ESG-2005.pdf (accessed 16 January 2024).
- European Association for Quality Assurance in Higher Education et al. (2015) *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Available at: https://www.eqar.eu/assets/uploads/2018/04/ESG_2015.pdf (accessed 16 January 2024).
- Ewell P. (2007) The 'Quality Game': External Review and Institutional Reaction over Three Decades in the United States. *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation* (eds D.F. Westerheijden, B. Stensaker, M.J. Rosa), Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 119–153. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6012-0_5

- Forrat N.V. (2009) Problems of Higher Education Quality: World Challenges and Their Russian Transformations. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 121–138 (In Russian). <https://vo.hse.ru/article/view/15257>
- Gevorkjan E.N. (2005) Quality of Higher Education: Scheduled and Non-Scheduled Inspections. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 226–234 (In Russian).
- Gorbashko E.A., Bonyushko N.A., Semchenko A.A. (2019) *Development of an Organization's Quality Management System in the Context of Digitalization of the Economy*. St. Petersburg: St. Petersburg State University of Economics (In Russian).
- Gornitzka Å., Stensaker B. (2014) The Dynamics of European Regulatory Regimes in Higher Education — Challenged Prerogatives and Evolutionary Change. *Policy and Society*, vol. 33, no 3, pp. 177–188. <https://doi.org/10.1016/j.pol-soc.2014.08.002>
- Guba K.S. (2019) Quality of Higher Education: A Review of International Practice. *University Management: Practice and Analysis*, vol. 23, no 3, pp. 94–107 (In Russian). <https://doi.org/10.15826/umpa.2019.03.022>
- Guba K., Makeeva A., Sokolov M., Tsvinskaya A. (2017) *How Rosobrnadzor Works: Open Data Analysis about Control and Supervision Activities in the Field of Higher Education*. St. Petersburg: European University at St. Petersburg (In Russian). Available at: https://eusp.org/sites/default/files/archive/news/2018/docs/RON_EUSP_210218.pdf (accessed 16 January 2024).
- Gvaramadze I. (2008) From Quality Assurance to Quality Enhancement in the European Higher Education Area. *European Journal of Education*, vol. 43, no 4, pp. 443–455. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2008.00376.x>
- Harvey L., Askling B. (2003) Quality in Higher Education. *The Dialogue between Higher Education Research and Practice* (ed. R. Begg), Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 69–83. https://doi.org/10.1007/978-0-306-48368-4_6
- Harvey L., Green D. (1993) Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 18, no 1, pp. 9–34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Harvey L., Williams J. (2010) Fifteen Years of Quality in Higher Education (Part Two). *Quality in Higher Education*, vol. 16, no 2, pp. 81–113. <https://doi.org/10.1080/13538322.2010.485722>
- Jankiewicz S.V., Knyaginina N.V., Vorob'ev V.V. (2019) State Accreditation of Universities: Conflicts of Declared and Actual Goals. *Educational Policy*, no 1–2, pp. 76–86 (In Russian).
- Kameneva E.A., Prikhodko L.V. (2018) Quality Assessment System for Higher Education: World and Russian Practice Analysis. *Management and Business Administration*, no 4, pp. 112–124 (In Russian).
- Kis V. (2005) *Quality Assurance in Tertiary Education: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*. Paris: OECD.
- Klenk T., Seyfried M. (2016) Institutional Isomorphism and Quality Management: Comparing Hospitals and Universities. *Towards a Comparative Institutionalism: Forms, Dynamics and Logics across the Organizational Fields of Health Care and Higher Education* (eds R. Pinheiro, L. Geschwind, F.O. Ramirez, K. Vrangbæk). Leeds, UK: Emerald Publishing Limited, vol. 45, pp. 217–242. <https://doi.org/10.1108/S0733-558X20150000045020>
- Knutov A.V., Plaksin S.M., Sinyatullin R.H., Chaplinsky A.V. (2022) “Regulatory Guillotine” in Russia and its Quantitative Results. *Law. Journal of the Higher School of Economics*, no 2, pp. 4–27 (In Russian).
- Knyaginina N.V. (2022) *Internal Education Quality Assurance Systems in Russian Universities*. Tomsk: Tomsk State University (In Russian). Available at: <http://docs.io.tsu.ru/wordpress/wp-content/uploads/VSOKO.pdf> (accessed 16 January 2024).
- Kuchakov R.K., Skougarevskiy D.A. (2022) *Control and Supervision in 2022. Beyond the Norm*. St. Petersburg: European University at St. Petersburg (In Russian). Available at: <https://inspections.enforce.spb.ru> (accessed 16 April 2024).

- Leiber T. (ed.) (2016) *Impact Evaluation of Quality Assurance in Higher Education: A Manual*. Mannheim: IMPALA Consortium Partners.
- Lindsay A. (1994) Quality and Management in Universities. *Journal of Tertiary Education Administration*, vol. 16, no 1, pp. 55–68. <https://doi.org/10.1080/1036970940160105>
- Loukkola T., Zhang T. (2010) *Examining Quality Culture: Part 1. Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions*. Brussels: European University Association.
- Magun A. (2011) Higher Education in Russia: Is There a Way out of a Neoliberal Impasse? *Globalization and Inequality in Emerging Societies* (ed. B. Rehbein), London: Palgrave Macmillan, pp. 148–171. https://doi.org/10.1057/9780230354531_9
- Manatos M.J., Sarrico C.S., Rosa M.J. (2017) The European Standards and Guidelines for Internal Quality Assurance: An Integrative Approach to Quality Management in Higher Education? *The TQM Journal*, vol. 29, no 2, pp. 342–356. <https://doi.org/10.1108/TQM-01-2016-0009>
- Martin M. (2018) *Internal Quality Assurance: Enhancing Higher Education Quality and Graduate Employability*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261356/PDF/261356eng.pdf.multi> (accessed 20 April 2024).
- Minina E. (2017) 'Quality Revolution' in Post-Soviet Education in Russia: From Control to Assurance? *Journal of Education Policy*, vol. 32, no 2, pp. 176–197. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1250165>
- Nasonkin V.V., Putilo N.V. (2022) "Regulatory guillotine" in Education: Issues of Legal Regulation and Implementation Practice. *Vestnik of Saint Petersburg University. Law*, vol. 13, no 2, pp. 309–326 (In Russian). <https://doi.org/10.21638/spbu14.2022.202>
- Navodnov V.G., Motova G.N. (2015) Development of Accreditation in Russian Higher Education: History and Future. *Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*, no 5, pp. 12–20 (In Russian).
- Newton J. (2002) Views from Below: Academics Coping with Quality. *Quality in Higher Education*, vol. 8, no 1, pp. 39–61. <https://doi.org/10.1080/13538320220127434>
- Nguyen P.V., Pham H. (2022) Enablers and Barriers for Quality Assurance: A Comparative Study of Vietnamese Case and International Trends. *European Journal of Contemporary Education*, vol. 11, no 1, pp. 123–137. <https://doi.org/10.13187/ejced.2022.1.123>
- Okae-Adjei D.S. (2016) Internal Quality Assurance in Higher Education Institutions: The Case of Some Selected Ghanaian Polytechnics. *European Journal of Research in Social Sciences*, vol. 4, no 8, pp. 58–73.
- Orsingher C. (ed.) (2006) *Assessing Quality in European Higher Education Institutions*. Heidelberg: Physica-Verlag HD. <https://doi.org/10.1007/3-7908-1688-4>
- Ponomareva E.A., Savina A.D., Antonenko N.S. (2023) Risk-Based Regulation of Russian Universities: Risk Indicators and Their Use for State Control Purposes. *Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*, vol. 32, no 2, pp. 43–60 (In Russian). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-2-43-60>
- Pratasavitskaya H., Stensaker B. (2010) Quality Management in Higher Education: Towards a Better Understanding of an Emerging Field. *Quality in Higher Education*, vol. 16, no 1, pp. 37–50. <https://doi.org/10.1080/13538321003679465>
- Razinkina E.M., Raev K.V., Kalinina O.V. (2019) Internal System for Assessing Quality of Education: Independent Assessment of Professional Competences of Teaching Staff. *Terra Linguistica*, vol. 10, no 2, pp. 112–122 (In Russian). <https://doi.org/10.18721/JHSS.10210>
- Salmi J. (2010) The Growing Accountability Agenda: Progress or Mixed Blessing? *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 66–86 (In Russian). <https://vo.hse.ru/article/view/15241>
- Sarakinioti A., Philippou S. (2020) European Discourse on Higher Education Quality Assurance and Accreditation: Recontextualizations in Greece and Cyprus at

- Times of "Crisis". *European Education*, vol. 52, no 2, pp. 132–145. <https://doi.org/10.1080/10564934.2020.1765390>
- Schwarz S., Westerheijden D.F. (2004) Accreditation in the Framework of Evaluation Activities: A Comparative Study in the European Higher Education Area. *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area* (eds S. Schwarz, D.F. Westerheijden), Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 1–41. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-2797-0_1
- Selezneva A.V., Lobov N.V. (2020) Elements of the Internal System for Assessing the Quality of Educational Services of a University. *Bulletin PNRPU. Mechanical Engineering, Materials Science*, vol. 22, no 2, pp. 90–98 (In Russian). <https://doi.org/10.15593/2224-9877/2020.2.11>
- Shah M., Nair S., Wilson M. (2011) Quality Assurance in Australian Higher Education: Historical and Future Development. *Asia Pacific Education Review*, vol. 12, no 3, pp. 475–483. <https://doi.org/10.1007/s12564-011-9152-2>
- Smolentseva A. (2017) Where Soviet and Neoliberal Discourses Meet: The Transformation of the Purposes of Higher Education in Soviet and Post-Soviet Russia. *Higher Education*, vol. 74, no 6, pp. 1091–1108. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0111-7>
- Stensaker B. (2007) Quality as Fashion: Exploring the Translation of a Management Idea into Higher Education. *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation* (eds D.F. Westerheijden, B. Stensaker, M.J. Rosa), Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 99–118. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6012-0_4
- Sunder M.V., Antony J. (2018) A Conceptual Lean Six Sigma Framework for Quality Excellence in Higher Education Institutions. *International Journal of Quality & Reliability Management*, vol. 35, no 4, pp. 857–874. <https://doi.org/10.1108/IJQRM-01-2017-0002>
- Sursock A. (2015) *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. Brussels: European University Association. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.1321.8408>
- Sursock A., Smidt H. (2010) *Trends 2010: A Decade of Change in European Higher Education*. Brussels: European University Association.
- Tishkina K.O., Eliseeva O.V., Bagautdinova A.Sh., Shilova K.S., Efremova A.A. (2022) Data-Based Approach to Educational Programs Quality Management. *University Management: Practice and Analysis*, vol. 26, no 3, pp. 112–119 (In Russian). <https://doi.org/10.15826/umpa.2022.03.025>
- Torgaeva I.N., Ukraintzev D.V. (2022) Internal System for Assessing the Quality of Education of a Military Educational Organization of Higher Education: Theory and Practice. *Nauchno-metodicheskiy byulleten Voennogo universiteta Ministerstva oborony RF*, no 1, pp. 23–29 (In Russian).
- Van Vught F.A., Westerheijden D.F. (1994) Towards a General Model of Quality Assessment in Higher Education. *Higher Education*, vol. 28, no 3, pp. 355–371. <https://doi.org/10.1007/BF01383722>
- Vandoninck S., Annaert N., Verslyppe A., de Vos C., Verhagen A., Stockmans J., Corten M. (2017) *Implementing a New Method for Quality Assurance: The Case of COBRA at KU Leuven. Lessons Learned from a Trial Run*. Paper presented at 12th European Quality Assurance Forum "Responsible QA — Committing to Impact" (Riga, Latvia, 2017, November 23–25). Available at: <https://eua.eu/resources/publications/475:implementing-a-new-method-for-quality-assurance-the-case-of-cobra-at-ku-leuven.html> (accessed 16 January 2024).
- Versan V.G. (2009) Crisis in Standardization of Management Systems: Causes, Solutions. *Standards and Quality*, no 3, pp. 78–83 (In Russian).
- Vinarik V.A., Dolgopyatova T.G. (2011) Certification of the Quality Management System in Companies in Countries with Economies in Transition: An Empirical Analysis. *Russian Management Journal*, vol. 9, no 1, pp. 29–56 (In Russian).
- Vorobieva A.A. (2019) Development of the Internal System of Quality Management in Educational Activities at the University: Process and Criteria-Based Technology.

Higher Education Today, no 11, pp. 2–10 (In Russian). <https://doi.org/10.25586/RNU.HET.19.11.P.02>

Zhemerikina Ju.I., Raev K.V., Savka O.G. (2019) Independent Evaluation of Professional Competence as a Basic Component of the Internal System of Evaluation of the Quality of Higher Education. *Chelovecheskiy kapital*, no 7, pp. 81–88 (In Russian). <https://doi.org/10.25629/HC.2019.07.09>