

УДК 159.9

Исследование изменений в образовательной среде вуза, влияющих на требования к компетенциям преподавателей

Прокопец Лидия Игоревна

prokopetsli@student.bmstu.ru

МГТУ им. Н.Э. Баумана, Россия, Москва

Аннотация. Статья посвящена анализу изменений образовательной среды российских вузов в 2020–2025 гг., которые трансформировали профессиональные требования к компетенциям преподавателей. Институционализация электронной информационно-образовательной среды, масштабирование смешанного и онлайн-обучения, распространение цифровых сервисов оценивания и контроля, а также рост практик использования данных обучения смещают фокус преподавательской деятельности от «передачи содержания» к проектированию образовательного опыта студента. Сформулирована компетентностная рамка, включающая цифрово-педагогические, методологические, коммуникативные и аналитические компоненты. Предложенные результаты могут быть использованы при проектировании программ академического развития и в кадровой политике вузов.

Ключевые слова: образовательная среда вуза, цифровая трансформация, компетенции преподавателя, онлайн-обучение, смешанное обучение, педагогический дизайн, академическое развитие

Changes in the university educational environment and their impact on teacher competency requirements

Prokopets Lydia Igorevna

prokopetsli@student.bmstu.ru

BMSTU, Moscow, Russia

Abstract. The paper analyzes key changes in the educational environment of Russian universities in 2020–2025 and their impact on teacher competency requirements. Institutionalization of digital learning environments, scaling of blended and online learning, the spread of digital assessment and integrity tools, and the growing role of learning data shift teachers' work from content delivery to learning experience design. The resulting framework integrates digital-pedagogical, methodological, communication and analytics components and can support academic development programs and university HR policies.

Keywords: university educational environment, digital transformation, teacher competencies, online learning, blended learning, instructional design, academic development

Введение. Изменения образовательной среды вуза в начале 2020-х гг. стали следствием ускоренной цифровизации и закрепления электронных форм организации обучения. В результате качество образовательного процесса в большей степени определяется тем, насколько преподаватель владеет технологиями проектирования, реализации и оценки обучения в цифровой среде.

Цель работы — выявить и проанализировать ключевые изменения образовательной среды вуза в 2020–2025 гг., определяющие трансформацию требований к компетенциям преподавателей, и обосновать их содержательную структуру в контексте цифровой трансформации высшего образования.

Задачи:

- провести анализ современных исследований, описывающих трансформацию образовательной среды вуза и факторов, детерминирующих изменение профессиональной деятельности преподавателя;
- обобщить данные о требованиях к компетенциям преподавателей в условиях платформизации, распространения онлайн и смешанного обучения, а также усиления регламентации оценивания и академической добросовестности;
- проанализировать взаимосвязь между изменениями образовательной среды и профессиональными действиями преподавателя и сформировать аналитическую карту компетенций, релевантную программам академического развития и кадровой политике вузов.

Методы и материалы; результаты. Использован аналитический обзор работ о цифровой трансформации высшего образования и компетентностных моделях преподавателя (2020–2025 гг.), а также сравнительно-логический анализ типовых практик организации обучения: ведение курса в LMS, цифровая коммуникация со студентами, оценивание и обратная связь, регламентация академической добросовестности.

Результаты анализа позволяют выделить четыре группы изменений образовательной среды. Первая связана с переходом к смешанным форматам, где контактная и онлайн-части курса требуют согласования по целям, заданиям и оцениванию. Вторая включает платформизацию процессов и стандартизацию цифрового контура курса через LMS и электронный документооборот. Третья отражает усиление требований к прозрачности оценивания и академической добросовестности. Четвертая группа связана с ростом роли данных обучения и инструментов аналитики, влияющих на управленческие решения на уровне курса и образовательной программы.

В исследованиях 2020–2022 гг. переход к дистанционному и последующее закрепление смешанного обучения рассматриваются как изменение «нормы» организации курса: контактная и онлайн-части должны быть согласованы по целям, содержанию, заданиям и оцениванию. Переход от «переноса лекции в видеоконференцию» к проектированию цифрового курса требует от преподавателя владения методами цифровой дидактики, сценарным подходом, правилами мультимодального представления контента и управлением когнитивной нагрузкой [7]. Работы, анализирующие барьеры цифровой трансформации российских университетов, фиксируют, что дефицит педагогического дизайна и ИКТ-компетентности преподавателей является одним из факторов, ограничивающих эффект от внедрения цифровых решений [3].

Таким образом, изменение образовательной среды проявляется не только в техническом наличии платформ и сервисов, но и в необходимости пере-

строить «педагогическую архитектуру» дисциплины: цели обучения должны быть связаны с цифровыми активностями, а средства оценки с доказательствами достижений в цифровом контуре. В компетентностном измерении это выражается в развитии: а) способности проектировать смешанный курс; б) умений формировать цифровые задания и критерии оценивания; в) навыков организации учебного взаимодействия в синхронных и асинхронных форматах [5].

Платформизация образовательных процессов усиливает стандартизацию цифрового контура дисциплины: LMS, электронные журналы, сервисы прокторинга и проверки заимствований, цифровая отчетность и аналитические панели становятся инфраструктурным «каркасом» образовательной среды. В результате деятельность преподавателя частично переводится в регламентированные процедуры и измеримые цифровые следы: структура курса, логика модулей, публикация материалов, настройка оценочных средств и фиксирование результатов [10].

Систематизация цифровых компетенций преподавателя в логике экосистемы университета предполагает, что компетенции описываются не декларативно, а через типовые действия в цифровом контуре, включая создание электронного контента, управление коммуникацией, обеспечение доступности материалов и соблюдение требований информационной безопасности [7, 12]. Эмпирические данные об уровне цифровой компетентности преподавателей показывают неоднородность готовности к платформенным форматам и необходимость институциональной поддержки через академическое развитие и сервисные модели сопровождения [4].

Усиление регламентации оценивания в цифровой среде связано с запросом на воспроизводимость процедур контроля и прослеживаемость результатов. Распространение электронных оценочных средств и цифровой отчетности повышает требования к оценочной грамотности преподавателя: формулирование критериев, настройка рубрик, обеспечение сопоставимости оценок, организация обратной связи и фиксация доказательств достижений [7].

Отдельным направлением выступает обеспечение академической добросовестности, включая проверку текстовых работ и организацию онлайн-контроля. Методические рекомендации по экспертизе оригинальности и работе с системами проверки заимствований акцентируют необходимость корректной интерпретации отчетов, различения типов заимствований и соблюдения единых процедур принятия решений [11]. Практики онлайн-прокторинга усиливают эти требования, поскольку преподаватель вовлекается в организационно-правовые процедуры контроля, а также в коммуникацию со студентами по правилам прохождения аттестации и обработке персональных данных [1].

Развитие цифровой среды усиливает роль данных обучения: лог-данные LMS, результаты оценивания, частота взаимодействий, временные метрики выполнения заданий и показатели вовлеченности. Учебная аналитика рассматривается как инструмент повышения управляемости обучения на

уровне дисциплины и образовательной программы, однако требует компетенций в интерпретации метрик и корректной постановке управленческих решений [10].

Переход от «отчетности по факту» к аналитике в режиме учебного цикла предполагает, что преподаватель способен: а) формулировать вопросы к данным; б) выбирать индикаторы; в) интерпретировать связи между активностями и результатами; г) перестраивать задания и поддержку студентов на основе данных. В исследованиях по цифровой трансформации подчеркивается, что дефицит кадровых компетенций и нехватка методологической базы работы с данными являются барьерами цифровизации [2].

Изменения образовательной среды вуза формируют запрос на институционализацию академического развития преподавателей. Показано, что внедрение цифровых решений без поддержки преподавателя приводит к «разрыву внедрения»: технологии присутствуют, но педагогические практики остаются фрагментарными [4]. Развитие компетенций требует сочетания корпоративных программ, наставничества, сервисной поддержки, а также ясных моделей компетенций, связанных с профессиональными действиями.

В этой логике требования к компетенциям целесообразно описывать как систему (см. таблицу), включающую: а) цифровую дидактику и педагогический дизайн; б) управление цифровой коммуникацией и образовательным взаимодействием; в) оценочную грамотность и обеспечение академической добросовестности; г) работу с данными обучения и учебной аналитикой; д) участие в экосистемных процессах университета: разработка курсов, экспертиза качества, соблюдение регламентов и сотрудничество с цифровыми сервисами [8].

**Аналитическая карта компетенций преподавателя
в условиях трансформации образовательной среды вуза 2020–2025 гг.**

Изменение образовательной среды	Профессиональные действия преподавателя	Компетенции	Измеримые индикаторы	Риски и меры снижения
Смешанное обучение и мультимодальность курса	Проектирование модулей, сценариев занятий, цифровых заданий; управление синхронными и асинхронными активностями	Цифровая дидактика; педагогический дизайн; управление вовлеченностью	Структура курса в LMS; согласованность целей, заданий и оценки; доля активностей с обратной связью	Фрагментация курса; перегрузка контентом; меры: дизайн-экспертиза, шаблоны курса, наставничество

Окончание таблицы

Изменение образовательной среды	Профессиональные действия преподавателя	Компетенции	Измеримые индикаторы	Риски и меры снижения
Платформизация и стандартизация цифрового контура	Ведение курса в LMS; соблюдение регламентов; использование сервисов ЭДО; цифровая коммуникация	Цифровая грамотность преподавателя; управление коммуникацией; информационная культура	Полнота материалов; соблюдение сроков публикации; качество коммуникации; устойчивость сопровождения	«Цифровой разрыв»; меры: сервисная поддержка, обучение, минимальный набор цифровых требований для всех курсов
Рост требований к прозрачности оценивания и добросовестности	Построение оценочных средств; настройка рубрик; проверка заимствований; организация онлайн-контроля	Оценочная грамотность; правовая и этическая грамотность; компетенции обеспечения добросовестности	Наличие критериев; протоколы проверки; корректная интерпретация отчетов; регламент онлайн-контроля	Конфликтность и недоверие; меры: прозрачные правила, единые процедуры, информирование студентов
Данные обучения и учебная аналитика	Сбор и интерпретация данных; мониторинг прогресса; адаптация поддержки студентов; анализ результатов курса	Грамотность работы с данными; интерпретация метрик; принятие решений на основе данных	Регулярные отчеты по курсу; корректировки заданий; снижение доли «выпадающих» студентов при сохранении требований	Ошибочная интерпретация метрик; меры: методология индикаторов, обучение, этика работы с данными
Институционализация академического развития	Участие в программах повышения квалификации; обмен практиками; экспертиза качества цифровых курсов	Саморазвитие и рефлексия практики; командная работа; участие в экосистеме университета	Индивидуальная траектория развития; наличие портфолио курса; участие в экспертизе и сообществах	Формальность обучения; меры: привязка к КРІ курса, практико-ориентированные форматы, поддержка руководства

Проведенный обзор показал, что изменения образовательной среды вуза в 2020–2025 гг. характеризуются закреплением смешанных форм обучения, платформизацией и стандартизацией цифрового контура, ростом требований к прозрачности оценивания и академической добросовестности, а также расширением практик работы с данными обучения и учебной аналитики [10, 12]. Данные изменения трансформируют содержание профессиональной деятельности преподавателя: наряду с предметной экспертизой усиливается значение цифровой дидактики, оценочной грамотности, компетенций обеспечения добросовестности и способности принимать решения на основе данных [4, 11].

Предложенная аналитическая карта компетенций позволяет связать изменения образовательной среды с профессиональными действиями преподавателя и задает измеримые индикаторы, применимые в программах академического развития и кадровой политике. Результаты обосновывают необходимость перехода от разрозненных требований к целостной модели компетенций преподавателя, встроенной в цифровую трансформацию университета и поддерживаемой инфраструктурой сервисов и обучения [6].

Заключение. Изменения образовательной среды вуза в 2020–2025 гг. следует рассматривать как переход от локального использования цифровых средств к институционально закреплённой цифровой инфраструктуре обучения. Смешанные форматы, платформизация и стандартизация цифрового контура дисциплины, усиление регламентации оценивания и академической добросовестности, а также расширение практик работы с данными обучения формируют новую «норму» организации курса, при которой качество результата зависит от согласованности целей, активностей и оценивания в цифровой среде.

Требования к компетенциям преподавателей в этих условиях смещаются от преимущественно предметно-методической подготовки к интегрированной профессиональной модели. Ядро компетенций составляют цифровая дидактика и педагогический дизайн, способность управлять цифровой коммуникацией и вовлечённостью, оценочная грамотность и обеспечение академической добросовестности, а также умение интерпретировать данные обучения и принимать решения на их основе. При этом компетенции целесообразно фиксировать не декларативно, а через типовые профессиональные действия в LMS и связанных сервисах, что обеспечивает проверяемость и сопоставимость требований в кадровой политике вуза.

Институциональное измерение трансформации состоит в том, что устойчивое повышение качества обучения невозможно без академического развития преподавателей и сервисной поддержки цифровых практик. Отсутствие такой поддержки усиливает разрыв между наличием цифровых технологий и реальными педагогическими изменениями, что ведет к фрагментации курсов и неоднородности результатов обучения. Следовательно, предложенная аналитическая карта компетенций может использоваться как основание для проектирования программ повышения квалификации, разработки критериев качества цифровых курсов и выстраивания измеримой модели требований к преподавательскому труду в условиях цифровой трансформации университета.

Список источников

- [1] Жужгина А.А. Осуществление преподавателями онлайн-прокторинга для обеспечения прозрачности образовательного процесса. *Противодействие коррупции в образовательных и научных организациях в условиях перехода к экономике знаний. Всерос. стратегической сессии работников образовательных и научных организаций: матер.* Тюмень, ТюмГУ-Press, 2024, с. 32–39.
- [2] Карпенко О.М., Лукьянова А.В., Абрамова А.В. Цифровая трансформация российских университетов: барьеры и драйверы. *Высшее образование в России*, 2020, т. 29, № 12, с. 104–115.
- [3] Ладыжец Н.С., Неборский Е.В., Богуславский М.В. Университеты на пути к цифровой трансформации. *Высшее образование в России*, 2020, т. 29, № 10, с. 9–22.
- [4] Масалова Ю.А. Цифровая компетентность преподавателей российских вузов: результаты эмпирического исследования. *Университетское управление: практика и анализ*, 2021, т. 25, № 3, с. 33–44. <https://doi.org/10.15826/umpa.2021.03.026>
- [5] Ларионов В.Г., Шереметьева Е.Н., Горшкова Л.А. Цифровая трансформация высшего образования: технологии и цифровые компетенции. *Вестник Астраханского государственного технического университета. Серия: Экономика*, 2021, № 2, с. 61–69. <https://doi.org/10.24143/2073-5537-2021-2-61-69>
- [6] Носкова А.В., Голоухова Н.В., Кузьмина М.В., Галицкая Н.В. Академическое развитие преподавателей в контексте цифровой трансформации высшего образования. *Высшее образование в России*, 2022, № 1, с. 159–168.
- [7] Орешкина Т.А., Киселева Т.М., Федорова М.А. Систематизация цифровых компетенций преподавателей для создания и развития экосистемы университета. *Университетское управление: практика и анализ*, 2022, т. 26, № 2, с. 81–91.
- [8] Успаева М.Г., Гачаев А.М. Цифровая трансформация высшего образования в России. *Управление образованием: теория и практика*, 2024, т. 14, № 12-2, с. 91–98.
- [9] Чехович Ю.В., Беленькая О.С., Ивахненко А.А. *Методические рекомендации по проведению экспертизы документов с целью определения корректности заимствований и самостоятельности выполнения письменных работ.* Санкт-Петербург, Лань, 2022, 52 с.
- [10] Дюличева Ю.Ю. Учебная аналитика в высшем образовании: датасеты, методы, инструменты. *Высшее образование в России*, 2024, т. 33, № 5, с. 86–111. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-5-86-111>
- [11] Зеер Э.Ф., Ломовцева Н.В., Третьякова В.С. Готовность педагогов к информатизации (онлайн-обучению): профессиональные дефициты и направления развития. *Педагогическое образование в России*, 2020, № 3, с. 26–39.
- [12] Эльтемеров А.А. Развитие цифровой компетентности преподавателей и педагогических работников вузов. *Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Информатизация образования*, 2024, т. 21, № 2, с. 157–168. <https://doi.org/10.22363/2312-8631-2024-21-2-157-168>