
Ю.Р. Муратова, В.В. Радаев

Статья поступила
в редакцию
в августе 2007г.

НА ПОЛДОРОГЕ К БУДУЩЕМУ: ОЦЕНКА ВКЛЮЧЕННОСТИ ГРУППЫ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ В БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС¹

Аннотация

Авторы предлагают оригинальный вариант методологии измерения степени соответствия деятельности университетов параметрам Болонского процесса. Актуальность создания методов оценки уровня интегрированности того или иного вуза и системы высшего образования страны в целом в общеевропейское образовательное пространство диктуется тем, что к 2010 г. Россия должна завершить реформирование высшего образования в соответствии с Болонской декларацией. В статье кратко суммируются релевантные этой задаче составляющие Болонского процесса. Описываются методологический подход и измерительные инструменты для оценки деятельности университетов. Приводятся результаты эмпирического обследования 20 известных российских вузов. В заключение представлена общая оценка степени соответствия системы высшего образования в России параметрам Болонского процесса на основе специально сконструированного интегрального индекса.

Основные направления Болонского процесса

Целью Болонского процесса является создание единого европейского пространства высшего образования. Заклучая Болонское соглашение, министры образования европейских государств обосновывали его актуальность необходимостью преодолеть отставание стран ЕС по показателям уровня образования и исследовательской деятельности. Так, например, в странах ЕС только 21% работающих имеет высшее образование, в то время как в США аналогичный показатель составляет 38%, в Японии — 36% [10]. В странах ЕС на 1000 жителей приходится 5,5 исследователя, в Японии — 9,7, в США — 9,0 [10]. Соответственно гармонизация институтов высшего образования в странах — участницах Болонского

¹ Работа выполнена в рамках более крупного проекта «Мониторинг стратегий развития организаций системы высшего профессионального образования для выявления и распространения успешных управленческих решений», выполненного ГУ–ВШЭ в сотрудничестве с другими российскими вузами по заказу Федерального агентства по образованию Российской Федерации в 2006 г. Благодарим наших коллег А.А. Яковлева, Н.Л. Титову и Е.А. Полушкину за плодотворное сотрудничество. Особая благодарность анонимному рецензенту журнала «Вопросы образования» за квалифицированные замечания, способствовавшие улучшению работы.



соглашения, сопровождаемая интенсивной трудовой и академической мобильностью, рассматривается как способ повышения научного потенциала Европы. При этом гармонизация предполагает определенные изменения в национальных системах высшего образования по ряду направлений, которые мы раскроем ниже.

Впервые ECTS (Европейская система перевода кредитов) была использована еще в 1989 г. в рамках программы «Эразмус» и в настоящее время внедряется как один из ключевых элементов Болонского процесса [7]. Цель введения ECTS — обеспечить признание на всем пространстве, охваченном Болонским соглашением, дипломов, полученных в вузах разных стран. Система кредитов позволяет количественно оценивать содержание программы: кредиты должны присваиваться курсам в соответствии с их сложностью. При этом рейтинг студентов, который позволяет судить об усвоении образовательной программы на качественном уровне, основывается на системе кредитов, которая выполняет зачетную и накопительную функции.

Использование модульной системы предполагает новую оценку качества получаемого образования. Учитывается не отдельная дисциплина, а модуль как совокупность курсов, по окончании которых студент овладевает определенной областью научного знания. Кроме того, обязательные курсы, составляющие основу модуля, «разбавляются» курсами по выбору, охватывающими различные предметные области в рамках проблематики модуля. Хотя точно соотношение обязательных курсов и курсов по выбору в официальных документах не определено, некоторые эксперты, апеллируя к опыту стран Западной Европы, рекомендуют его поддерживать на уровне 1:3 [2].

Предполагается введение дипломов со степенью бакалавра и магистра. По замыслу бакалавры должны учиться 3—4 года и получить в совокупности от 180 до 240 кредитов, магистры же — дополнительно 1 или 2 года для получения в общей сложности как минимум 300 кредитов [8]. Степень бакалавра должна стать массовой, в то время как в магистратуру будут поступать студенты, заинтересованные в академической карьере.

Среди позитивных черт многоуровневой системы высшего образования можно выделить те, которые непосредственно связаны с понятием университета как учебного заведения, дающего универсальные знания. Так, благодаря новой системе студент получит возможность сочетать работу и обучение, сможет приобрести навыки межличностного общения и оперативной смены рода и места занятий, что соответствует требованиям рынка. При новой системе образования большое внимание будет обращено на другие функции обучения, помимо преподавания знаний по профессии: на «воспитание, социализацию, развитие творческих способностей и качеств и др.» [1. С. 35] Кроме этого, студенты смогут получать

Введение
модульной
системы
обучения
на основе ECTS

Переход
на двухступенчатую систему
образования

знания из разных областей и готовиться к профессиональной деятельности на стыке специальностей. Переход на двухступенчатую систему также позволит людям избежать траты времени, сил и средств на получение второго образования из-за неудовлетворенности первым [1. С. 37].

Обще-
европейское
приложение
к диплому

Создание общеевропейского приложения к диплому было инициировано ЮНЕСКО для упрощения процедуры сравнения и признания дипломов в разных странах. Хотя введение приложения к диплому в большой степени является техническим вопросом, здесь также существует своя зона неопределенности, например в части выбора языка, на котором должно происходить оформление приложения.

Повышение
академической
и трудовой
мобильности

Данный пункт является одновременно необходимым условием создания европейского образовательного пространства и критерием его сформированности. Все перечисленные выше направления реформирования призваны облегчить мобильность, поскольку дипломы, полученные в вузах разных стран, будут оцениваться с точки зрения единых критериев качества. Это означает возможность использования принципов меритократии на всем европейском пространстве.

В целом стоит подчеркнуть, что эти формальные критерии составляют лишь общую рамку изменений: что конкретно будет принято отдельными вузами и странами в этом направлении, в официальных рекомендациях не прописано. Так, кредитная система должна быть введена во всех странах — участницах Болонского процесса, однако какое именно число кредитов получит, например, дисциплина «математический анализ» в университете в Москве, Владивостоке или Франкфурте, зависит от политики этих университетов.

Новая система образования будет прагматичной с точки зрения студентов, обеспечивая более осознанный выбор специальности и изучаемых предметов, но менее утилитарной с позиции общества и его институтов, поскольку ее внедрение означает отказ от сугубо профессиональной ориентации студентов в университете, выдвигая на первый план принципы *lifelong learning* (непрерывного образования в течение всего жизненного цикла).

Таковы вкратце основные элементы Болонского процесса. В своем исследовании мы операционализировали часть этих параметров и добавили некоторые другие показатели, которые, на наш взгляд, имеют важное значение с точки зрения подготовки российских вузов к интеграции в единое европейское образовательное пространство.

Методология
исследования

Прошла почти половина срока, в течение которого российские вузы должны были начать работу по реформированию своих программ согласно Болонской декларации, поэтому особый интерес пред-



ставляет оценка степени соответствия текущего учебного процесса обозначенным выше критериям. С этой целью в 2006 г. в рамках проекта «Мониторинг стратегий развития организаций системы высшего профессионального образования для выявления и распространения успешных управленческих решений» был проведен анкетный опрос руководства 20 ведущих российских вузов различного профиля (их перечень см. в Приложении 1). Эти вузы были типологизированы в зависимости от реализуемых ими стратегий адаптации к изменениям во внешней среде по таким критериям, как уровень финансового обеспечения, качество обучения, ресурсное обеспечение образовательной деятельности, масштабы непрофильной деятельности, темпы экстенсивного роста и пр.¹

В нашем исследовании мы ставили цель оценить соответствие нормам Болонской декларации собственно образовательного процесса в вузе, для этого мы разработали пробный инструментарий, включив в него те переменные, которые, по нашему мнению, помогают определить степень соответствия деятельности вуза параметрам Болонского процесса в настоящий период времени². Эти показатели разделены на 4 группы.

1. Современные формы организации образовательного процесса, в том числе:

- наличие в вузе двухступенчатой системы образования (бакалавриат+магистратура) и общее число магистерских программ;
- удельный вес магистерских программ, измеряемый как соотношение числа магистров первого года обучения и студентов, окончивших четвертый курс;
- использование системы кредитов (зачетных единиц) в рабочих учебных планах и способы расчета этих кредитов;
- доля курсов по выбору в общем количестве учебных часов;
- наличие практики зачета курсов, прослушанных на другом факультете и/или в другом вузе;
- наличие и многообразие форм поощрения преподавателей за исследовательскую работу.

2. Организация обратной связи и степень информационной открытости вуза, в том числе:

- наличие и распространенность рейтингования студентов;
- наличие и распространенность рейтингования преподавателей;

¹ Подробнее см. [4. С. 144–212]. Вузы были разделены на 7 типов: 1) реализующие комбинированную стратегию (различные комбинации непрофильной деятельности вуза и остальных стратегий), 2) придерживающиеся стратегии максимального качества (высокое качество обучения при среднем уровне финансового положения вуза), 3) использующие диверсифицированную стратегию (превалирует непрофильная деятельность вуза), 4) проводящие консервативную стратегию (отсутствие существенных изменений по показателям деятельности на протяжении нескольких лет), 5) финансово благополучные типичные вузы (расширение масштабов основной деятельности с целью максимизации текущих финансовых показателей), 6) финансово благополучные нетипичные вузы (включенные в финансово благополучный класс условно) и 7) стагнирующие вузы (снижающие показатели по всем критериям).

² По мере развития образовательной системы значимость отдельных показателей, естественно, может меняться.

- размещение учебных планов, программ учебных дисциплин, рейтингов студентов и преподавателей на университетских порталах;

- размещение указанных материалов в интернете, а не только в локальной сети университета.

3. Степень интернационализации образовательных программ, в том числе:

- наличие программ двойных дипломов с зарубежными университетами;

- наличие программ совместных дипломов с зарубежными университетами;

- наличие и число специальных предметов, преподаваемых на иностранных языках;

- оформление приложения к диплому на одном из европейских языков и доля студентов, получающих такие приложения.

4. Уровень международной академической мобильности преподавателей и студентов, в том числе:

- наличие и число иностранных студентов из развитых зарубежных стран, обучающихся в университете на постоянной основе;

- наличие и число иностранных студентов, приезжающих в университет по программам академического обмена;

- наличие и число преподавателей вуза, читающих свои учебные курсы в зарубежных университетах;

- наличие и число преподавателей, приглашенных из зарубежных университетов.

Далее мы рассмотрим полученные результаты по всем перечисленным параметрам. При этом мы понимаем, что масштаб выборки явно недостаточен, чтобы делать какие-либо статистические выводы и тем более распространять их на всю систему высшего профессионального образования в России. Скорее, речь идет о квазистатистических оценках. Но они также, на наш взгляд, представляют немалый интерес и заслуживают внимания. Тем более что речь идет о совокупности отнюдь не рядовых вузов. Семь из них стали победителями общероссийского конкурса инновационных образовательных программ в рамках национального проекта «Образование» в 2006/07 г. С некоторыми оговорками можно считать, что мы анализируем передний край российского высшего образования, подразумевая, что основная масса вузов еще должна будет к нему подтягиваться.

Наши результаты будут дополняться данными, полученными в ходе другого исследования, направленного на определение степени реализации основных направлений Болонского процесса в вузах России. Этот проект был реализован параллельно с нашим исследованием в октябре—ноябре 2006 г. исследовательской группой «Циркон» по заказу Национального фонда подготовки кадров. В нем приняли участие ректоры, проректоры, деканы некоторых факультетов или руководители подразделений, координирующие внедрение основных элементов Болонского процесса. Данные были



получены по 101 вузу в 36 регионах РФ. Исследование включало в себя сбор как объективной, так и субъективной информации. Объективные показатели характеризовали вузы по следующим направлениям:

1. развитие двухуровневой системы высшего профессионального образования;
2. изучение и введение системы зачетных единиц (ECTS);
3. обеспечение качества образования и разработка сопоставимых методологий и критериев его оценки;
4. реализация совместных программ российских и зарубежных вузов.

Кроме того, с помощью опроса выявляли представления респондентов о текущем состоянии дел по внедрению элементов Болонского процесса [3 С. 7].

По сравнению с проектом «Циркона» наше исследование имеет значительно более скромные масштабы, анализирует состояние дел преимущественно в крупных ведущих вузах и концентрируется на объективной стороне дела. Но в части объективных показателей мы анализируем ситуацию несколько более детально, не только выявляя само наличие или отсутствие каких-то элементов, но и получая их количественную оценку, помогающую определить степень глубины проникновения новаций. Мы также пытаемся построить интегральный индекс включенности вузов в Болонский процесс. Составляющие этого индекса и способы расчета его элементов в дальнейшем могут меняться, но сама идея такого индекса кажется нам привлекательной. Добавим, что помимо заполненных анкет в нашем распоряжении были и другие материалы, любезно предоставленные вузами — участниками обследования, с некоторыми из респондентов проводились дополнительные собеседования, что позволяет нам в ряде случаев выделять и кратко описывать то, что называется «лучшими практиками»¹.

Традиционная российская система высшего профессионального образования предусматривает 5 лет обучения с выдачей диплома специалиста, что не соответствует международным стандартам, предполагающим двухуровневую систему образования, включающую бакалавриат и магистратуру. Присоединение России к Болонскому процессу дополнительно стимулировало развитие этой двухуровневой системы в формате 4+2.

Что происходит в этом отношении в других странах — участницах Болонского процесса? К конференции, которая проходила в 2005 г. в Бергене (Норвегия), была проведена оценка уровня внедрения двухступенчатой системы в вузах 43 стран. Результаты показали, что в 17 странах 81—100% студентов в 2005 г. уже обучались по такой системе, в 6 странах 51—80% студентов было зачислено на такие программы, в 7 странах соответствующий пока-

Наличие
и удельный вес
магистерских
программ

¹ По условиям проекта при анализе данных мы не используем названия конкретных вузов.

затель составил 25—50% и в 6 странах — 1—24% [9]. Наконец, лишь в 3 странах двухступенчатая система обучения отсутствовала в принципе. Таким образом, большинство стран к 2005 г. уже внедрили в своих вузах двухуровневую систему в той или иной степени.

Формально в нашей стране *введение магистерских программ* тоже стало весьма распространенным явлением. 18 из 20 обследованных нами вузов представили информацию о таких программах. Тем не менее есть основания утверждать, что переход к двухуровневой системе образования затормозился на середине пути. Одна из причин заключается в том, что серьезное развитие магистратуры по-прежнему сдерживается отсутствием соответствующих правительственных решений и целевого финансирования магистерских программ. В результате сохраняющейся политической неопределенности магистерские программы в большинстве вузов приходится развивать параллельно с *сохранением пятилетней системы обучения*. Необходимость временного сохранения программы подготовки специалистов объясняется следующими обстоятельствами:

- обязательства перед студентами старших курсов, уже избравшими для себя пятилетнюю форму обучения;
- опасения, что вузы, сохраняющие пятилетнюю форму обучения, получают конкурентные преимущества перед теми, кто от нее отказался, в борьбе за абитуриента;
- инерция сознания абитуриентов и работодателей, рассматривающих бакалавриат как «неполное» высшее образование;
- отсутствие выделенного бюджетного финансирования магистратуры.

В результате магистерские программы создаются по минимуму, а основная часть студентов продолжает идти на пятилетку. Пятилетнюю форму обучения предпочитает и преобладающая часть студентов, обучающихся с оплатой стоимости на договорной основе и вполне рационально не желающих платить за лишний год обучения. Такая ситуация дает студентам дополнительные возможности для выбора продолжительности обучения (от 4 до 6 лет), но порождает для университета дополнительные издержки — приходится тянуть в параллельном режиме относительно близкие по содержанию программы.

Эта тенденция была отражена также в национальном докладе за 2005—2007 гг. о внедрении элементов Болонского процесса в России. Так, по данным Министерства образования и науки, в 2006 г. в российских вузах всего 7% студентов обучались по программам подготовки бакалавров, 0,6% — по магистерским программам, в то время как подавляющее большинство — 92,4% студентов — продолжали обучение по программам специалистов [6]. Аналогичные данные были получены исследовательской группой «Циркон»: в 62 вузах из 101 проводится обучение по программам бакалавров и магистров, однако с 2003 по 2006 г. доля выпускников-специалистов практически не изменилась, составляя 80%, а доля обучаю-



щихся в магистратуре остается на уровне 2—3%, причем значимых различий между вузами в данном отношении нет [3. С. 9—10].

Наши данные подтверждают в целом, что вузы занимают позицию *минимального развития магистерских программ*. Почти в половине обследованных вузов (8 случаев) речь идет о единичном числе магистерских программ (от 1 до 9). В 7 вузах их число варьирует от 10 до 30. И лишь в 3 вузах наблюдается действительно массовое развитие магистерских программ (от 50 программ и выше). Позиция, похоже, такова: эти программы нужно иметь, чтобы находиться на «передовом уровне», но **серьезной ставки на магистерские программы пока почти никто не делает**.

Этот вывод подтверждается и нашими данными по *удельному весу поступающих в магистратуру* в общем числе студентов, окончивших четвертый курс. Средняя доля поступивших в магистратуру равняется 18%. Но средний показатель сильно завышается благодаря 2 вузам, где это соотношение является нетипично высоким. **В двух третях случаев доля магистров не превышает 10—11%, а в половине вузов достигает лишь 4%**. Большинство студентов по-прежнему отправляются на пятилетку.

Несколько лучше на этом фоне выглядят ведущие вузы, ставшие победителями общероссийского конкурса инновационных образовательных программ в рамках национального проекта «Образование» в 2006/07 г. Во-первых, все эти вузы в нашей выборке уже имеют магистратуру. Во-вторых, если в других вузах число магистерских программ в среднем менее 10 (там, где они вообще есть), в вузах-победителях их количество исчисляется десятками. В-третьих, в других вузах доля студентов, поступающих в магистратуру, составляет около 5% тех, кто завершил четвертый курс, а среди вузов — участников национального проекта эта доля сильно варьирует, но в среднем она в несколько раз больше.

Важно отметить, что в настоящее время статус степени бакалавра в общественном мнении не поднимается выше неоконченного высшего образования. Так, в целом по России только от 2 до 5% студентов-бакалавров выходят на рынок труда без продолжения обучения, 85—88% студентов-бакалавров предпочитают доучиться еще один год и получить традиционный диплом специалиста, и лишь 10% бакалавров поступают в магистратуру [6]. По данным Министерства образования и науки России, часто работодатели, особенно в российских компаниях, нанимают бакалавров при условии, что они будут продолжать обучение для получения более высокой степени. И это притом что законодательно диплом бакалавра уже с 1994 г. является дипломом о высшем образовании наряду с дипломом специалиста и магистра. Вследствие этого при введении в вузах магистратуры важной задачей становится нахождение такого баланса между численностью студентов в бакалавриате и магистратуре, чтобы он поддерживал статус бакалавров, выходящих на рынок труда, и в то же время не снижал качество преподавания в магистратуре.

На развитии магистратуры сказывается и отсутствие специального финансирования магистерских программ. Поэтому их открытие зависит от *ресурсной обеспеченности вуза*. Эту мысль подтверждает тот факт, что максимальное количество магистерских программ открыто в 2 вузах, относящихся к финансово благополучным.

Помимо соотношения числа магистров и числа специалистов для оценки распространенности обучения в магистратуре важно рассчитать *количество студентов, обучающихся в среднем на одной магистерской программе*. И здесь оказывается, что **большинство магистерских программ микроскопические по числу студентов**. В среднем по вузам на одну программу приходится 8 человек. Ни в одном вузе эти программы в среднем не набирают более одной студенческой группы. А более чем в 80% случаев речь идет о половине обычной студенческой группы (до 15 человек). Все это означает, что магистерские программы развиваются только в экспериментальном режиме.

За этим скрывается и более сложная содержательная и организационная проблема. В развитии магистерских программ складывается тенденция к их жесткой привязке к отдельным выпускающим кафедрам. Руководителями программ автоматически становятся заведующие этими кафедрами. Предлагаемые учебные планы, почти без исключений, строятся по одному монопольному принципу, когда большинство, а порой и все основные дисциплины покрываются этой выпускающей кафедрой. В результате магистерские программы становятся фактическим продолжением специализаций, введенных на четвертом курсе бакалавриата, укрепляя линейный принцип подготовки.

Все это приводит к *дроблению и узкой специализации магистерских программ*. Фактически они рассчитаны на подготовку специалистов «под себя», хотя известно, что большинство выпускников в университете не останутся. Такое планирование не соотносится с запросами рынка труда, который требует сегодня более гибкой и более широкой подготовки специалистов.

Конечно, укрупнение магистерских программ не является самоцелью. Помимо обеспечения более гибкой специализации оно должно привести к более содержательному наполнению этих программ, не позволяя замыкаться в рамках одной выпускающей кафедры и порождая элементы конкуренции между кафедрами и преподавателями. Но в перспективе должно произойти как увеличение числа магистерских программ, так и рост их масштаба.

Наличие системы кредитов (зачетных единиц)

Одним из элементов присоединения к Болонскому процессу является введение системы зачетных единиц (кредитов). Она выполняет следующие функции:

- разработка сбалансированных базовых и рабочих учебных планов;
- рейтингование студентов с использованием набранных зачетных единиц (кредитов);



- обеспечение (частичной) сопоставимости учебных планов в рамках международных программ (двойных и совместных дипломов);

- управление индивидуальными учебными планами студентов на основе выбора ими элективных курсов с разными кредитами;

- определение порога выполнения учебного плана и отсеечение студентов, недобравших общую сумму кредитов за год.

Система кредитов в обследованных нами вузах пока не столь широко распространена: она введена лишь в 9 из 20 университетов¹. При этом в ведущих вузах, ставших победителями общероссийского конкурса инновационных образовательных программ в рамках национального проекта «Образование» в 2006/07 г., она используется почти повсеместно (6 из 7 случаев).

Заметим, что, поскольку основная часть курсов в учебных планах имеет обязательный характер, в качестве средства управления индивидуальными учебными планами студентов и показателя порога выполнения учебного плана кредитная система пока не работает. Невыполнение студентом учебного плана фактически определяется не по общей сумме кредитов, а по числу задолженностей по обязательным курсам. А задолженности возникают при получении неудовлетворительной оценки по любой дисциплине, включенной в рабочий учебный план. Учитывая рассмотренную выше долю элективных дисциплин, мы можем утверждать, что эта система пока — даже там, где она введена, — в большинстве случаев имеет преимущественно формально-учетный характер. Таким образом, **кредитная система в ее российском варианте используется в усеченном виде.**

Применяемые методики расчета кредитов, как правило, основаны на следующих принципах. Годовая сумма зачетных единиц (кредитов) на каждом курсе каждого факультета равняется, например, 60, что формально согласуется с международной системой ECTS². Студент получает соответствующее число кредитов по учебной дисциплине, если добивается положительной результирующей итоговой оценки. Зачетные единицы (кредиты) присваиваются каждой дисциплине, входящей в учебный план, и рассчитываются по критерию общей трудоемкости курса (число недель и интенсивность нагрузки для студента).

При разработке методики возникает дополнительная сложность, обусловленная наличием дисциплин, которые не относятся к основным общепрофессиональным и специальным дисциплинам, но при этом поглощают большое количество часов и соответствующую долю кредитов. К ним относятся физкультура, безопасность жизнедеятельности, военная подготовка и иностранные языки. Воз-

¹ Сходные результаты были получены в исследовании группы «Циркон»: система зачетных единиц внедрена только в 43 вузах из 101, причем она используется не на всех программах, и соответственно по ним обучается только 18% студентов в среднем по вузам [3. С. 13].

² Этот принцип соблюдается далеко не всегда (особенно крупными и региональными вузами). По данным «Циркона», среднее число кредитов по вузам за учебный год составило 76 единиц [3. С.16]. Впрочем, и в европейских странах число кредитов тоже различается.

никает вопрос, учитывать ли вообще данные дисциплины при расчете общей суммы зачетных единиц (кредитов) и не учитывать ли их с понижающим коэффициентом.

В связи с переходом к Болонской системе возникает и вопрос о введении поправочных коэффициентов с учетом относительной важности и сложности той или иной дисциплины. По нашим данным, в 4 обследованных вузах кредиты рассчитываются по трудоемкости дисциплин в зависимости от длительности курса, а в 5 вузах применяются более сложные инструменты: кредиты учитывают не только продолжительность, но и относительную сложность дисциплин (4 из 5 таких вузов входят в «пул» участников национального проекта «Образование»). Здесь нужно принять во внимание тот факт, что количественная оценка сложности курса действительно представляет собой трудную задачу, особенно в случае международных сопоставлений.

Индивидуализация учебных планов

Традиционная образовательная система в советское время отличалась предельной жесткостью. Большая часть дисциплин была обязательной. Существовавшие курсы по выбору касались, как правило, дисциплин со статусом второстепенных. Правда, была возможность выбора специализации на старших курсах. Но, совершив такой выбор, студент получал фиксированный набор дисциплин, большая часть которых также была обязательной. В этих условиях построение гибких образовательных траекторий, как правило, исключается, а индивидуальные учебные планы применяются в исключительных случаях, связанных с возникновением каких-то отклонений от обычного порядка (например, отъездом студента на зарубежную стажировку).

Между тем в российской системе образования существует опыт использования нелинейного (асинхронного) построения рабочих учебных планов. Приведем пример Московской высшей школы социальных и экономических наук, в которой изначально число обязательных курсов (по требованию британских партнеров — Манчестерского университета) было сведено к минимуму, а все остальные курсы студенты изучали по выбору. Помимо расширения возможностей выбора эта система оказывается и более лояльной по отношению к студентам с точки зрения контрольных требований. Она позволяет «оступиться» и не сдать какую-то дисциплину, но затем добрать необходимое количество кредитов за счет других дисциплин.

В целом сама по себе *элективность учебных дисциплин* сегодня уже достаточно распространена: курсы по выбору присутствуют в расписании студентов 19 из 20 обследованных вузов. Существует, однако, большая разница между вузами по *доле курсов по выбору* в общем количестве учебных часов: размах составляет от 10% до 53%. **В среднем же доля курсов по выбору составляет 20% от общего количества учебных часов.** Все это довольно далеко от рекомендаций, выработанных в рамках Болонского про-



цесса: вместо соотношения обязательных и элективных дисциплин 1:3 мы имеем 4:1.

Развитие элективности требует дополнительных ресурсов. Не случайно в финансово благополучных вузах доля курсов по выбору в среднем значительно превышает этот показатель в других вузах. В одном из таких вузов введена *нелинейная схема организации учебного процесса*, которая характеризуется наличием 3 форм учебного плана:

- стабильные учебные планы, которые являются общими по направлению (специальности) и служат для определения трудоемкости учебной работы каждого студента;
- индивидуальные учебные планы для каждого студента, которые определяются с помощью консультаций тьютора;
- рабочие планы, которые используются для формирования ежегодного графика учебного процесса и расчета трудоемкости работы преподавателей.

Причем дисциплины также делятся в стабильных учебных планах на 3 группы:

- изучаемые обязательно и строго последовательно во времени;
- изучаемые обязательно, но не обязательно последовательно;
- изучаемые студентами по собственному выбору.

Благодаря нелинейному подходу к построению учебного процесса, с одной стороны, у студентов улучшается усвоение материала, поскольку они начинают принимать непосредственное участие в выборе образовательных дисциплин, а с другой — выполняется одно из наиболее существенных требований Болонского процесса, связанное с индивидуализацией образовательного пути студента¹.

Почему система с большей свободой выбора не реализуется, несмотря на все риторические рассуждения о необходимости гибких образовательных траекторий? Причин несколько. Во-первых, с советских времен сохраняются представления о необходимости преподавания большого числа обязательных дисциплин, без которого, как утверждают, нельзя выпустить квалифицированного специалиста. Во-вторых, указывают на то, что «хитрые студенты» в этом случае будут избегать более требовательных преподавателей и записываться на курсы, которые проще освоить и сдать².

В-третьих, такая система сильно повышает неопределенность в планировании учебного процесса и распределении учебной нагрузки, поскольку до начала учебного года невозможно определить, состоится ли тот или иной курс. Наконец, в-четвертых, такая система более ресурсоемка, она предполагает предложение боль-

¹ По данным исследования группы «Циркон», только в 30 из 101 вуза в том или ином виде сформированы индивидуальные учебные планы [3. С. 16].

² Это утверждение, видимо, небезосновательно. Так, в ходе исследования, проведенного в 2006 г. среди 1453 студентов 11 вузов 7 федеральных округов России, отвечая на вопрос «Какие курсы, с вашей точки зрения, будут выбирать студенты, используя систему кредитов?», 55% студентов отметили, что предметы, которые легче всего сдать, выбрали бы большинство их товарищей. Однако половина студентов считают, что будут выбираться те предметы, которые пригодятся в будущей работе [5].

шего числа курсов, а также частичное содержание преподавателей, которые в данном учебном году не набрали полную учебную нагрузку ввиду непопулярности предложенных ими курсов.

Все эти проблемы имеют реальную основу. Поэтому переход к более гибкой системе учебных планов не может быть быстрым. Однако постепенное продвижение в данном направлении необходимо. И начинать лучше всего с магистерских программ с последующим распространением данного опыта (с определенными коррективами) на старшие курсы бакалавриата. При выборе направления изменений следует руководствоваться следующими принципами:

- резкое сокращение числа обязательных дисциплин и соответствующее расширение набора дисциплин по выбору;
- индивидуализация рабочих учебных планов при предоставлении студенту возможности самостоятельно формировать его значительную часть не из фиксированных альтернатив, а из широкого пула элективных курсов;
- повышение ответственности преподавателей за качество предлагаемых учебных программ и ответственности студентов за сделанный выбор;
- превращение системы зачетных единиц (кредитов) из учетно-расчетного механизма балансирования учебных планов в инструмент построения и критерий выполнения индивидуальных учебных планов;
- переход к системе более гибких специализаций в рамках магистерских программ.

Действительная интеграция в европейское образовательное пространство требует существенного расширения элективности. И в будущем радикальным образом должно измениться соотношение обязательных учебных дисциплин и дисциплин по выбору. Число дисциплин, которые обязательны для всех студентов, на старших курсах и в магистратуре должно быть сведено к разумному минимуму. А значительную часть программы в этом случае составят дисциплины по выбору.

Здесь возможно применение двух моделей. В рамках *первой модели* дисциплины по выбору выбираются студентами не из фиксированных альтернатив, а из общего пула дисциплин. В рамках *второй модели* выбор части элективных дисциплин осуществляется из блоков (связок) дисциплин с требованием набрать минимальное число кредитов по каждому блоку. Например, треть рабочего учебного плана приходится на обязательные дисциплины, треть — на дисциплины, выбираемые из заданных тематических блоков, и еще одна треть — на дисциплины из свободного пула элективных дисциплин¹.

Добавим, что государственные образовательные стандарты в их нынешнем виде и такие документы, как приказ Минобрнауки

¹ Данные принципы изложены в документе «Принципы изменений в структуре образовательных программ и порядке приема в магистратуру ГУ—ВШЭ в 2008 г.», принятом Ученым советом ГУ—ВШЭ в декабре 2006 г.



России от 22 марта 2006 г. № 62 «Об образовательной программе высшего профессионального образования специализированной подготовки магистров» это продвижение явно сдерживают.

Важным элементом развития современного передового вуза является его превращение в исследовательский университет. Это ставит вопрос о специальных инструментах стимулирования исследовательской деятельности в преподавательской среде. В проведенном нами опросе мы анализировали применение следующих вариантов поощрения:

- разовые премии;
- специальные надбавки;
- внутренние гранты из внебюджетных средств вуза;
- снижение учебной нагрузки при сохранении уровня оплаты труда;

- другие формы поощрения.

Надо сказать, что вузы продемонстрировали наличие разнообразных форм поощрения исследовательской работы. Более чем в 75% случаев в качестве форм поощрения использовались разовые премии (в 18 вузах) и специальные надбавки (в 15 вузах), в 14 вузах практикуется выделение внутренних грантов. В сравнительно небольшой части университетов (в 6 вузах) обеспечивается снижение учебной нагрузки в случае проведения успешного исследовательского проекта. Кроме того, в 2 вузах используются другие формы поощрения, в частности единовременные премии научным руководителям по результатам защиты диссертантов, а также предоставление отпуска по завершении исследований.

Здесь также рассчитан простой *частный индекс*. Максимальная оценка, которую мог получить вуз за ответ на этот вопрос, составила 5 баллов (по 1 баллу за каждый вариант формы поощрения). В результате среднее значение по вузам составило 3 балла, т.е. каждый вуз использует 3 различные формы поощрения исследовательской работы, что можно считать неплохим показателем. Кроме того, в вузах, относящихся к разным группам, проводится политика привлечения к исследовательской работе не только аспирантов и преподавателей, но и студентов. Прежде всего это достигается за счет создания лабораторий и проектных бюро, в рамках которых студенты выполняют под руководством преподавателей вуза либо весь проект, либо ту часть технического задания, которая ориентирована непосредственно на студентов. Помимо этого, студенты привлекаются к работе в технопарках и бизнес-инкубаторах, а также участвуют в конкурсах грантов для реализации проектов совместно с преподавателями¹.

¹ С количественной точки зрения научная инфраструктура вузов относительно развита. В 2005 г. она включала 250 исследовательских институтов, 60 проектных бюро, 1200 базовых исследовательских лабораторий, 600 инженерных и научных методических центров, 135 экспериментальных центров, 22 ботанических сада, 37 научных музеев, 7 обсерваторий, 80 технологических парков и свыше 2200 малых инновационных предприятий [6]. Проблема заключается в повышении эффективности работы этой инфраструктуры.

Формы поощрения преподавателей за исследовательскую работу

Введение рейтингования студентов — важный инструмент оценки их успеваемости и одновременно способ развития конкурентной среды в образовательном процессе.

Зачем нужны рейтинги? Они призваны не только сигнализировать об успеваемости того или иного студента. Результаты рейтингования могут быть превращены в практический инструмент, используемый для начисления академических стипендий. Такой порядок начисления стипендий — достаточно серьезный удар по традициям, поскольку на протяжении десятилетий все успели привыкнуть к тому, что стипендии автоматически выплачиваются всем отличникам и хорошистам, а отличники еще и претендуют на повышенную стипендию. А здесь оказывается, что не иметь удовлетворительных оценок и задолженностей недостаточно, нужно еще войти в верхние 15—20% рейтинга по текущей успеваемости.

Рейтинги могут использоваться также для других видов поощрения лучших студентов: выдвижения на именные и президентские стипендии, а также стипендии благотворительных фондов, зачисления на программы двойных и совместных дипломов и направления на стажировки, перевода на бюджетные места лучших студентов, обучающихся на договорной основе с оплатой стоимости обучения. Рейтинг может быть использован и как один из показателей при отборе на программы магистерской подготовки.

Судя по результатам нашего обследования, **рейтинги студентов рассчитываются почти в половине случаев — в 9 из 20 вузов**¹. В среднем по этим вузам рейтингуются 63% студентов, с размахом от 8%-го до 100%-го охвата. Одним словом, пока мы далеки от того, чтобы рейтингование стало общепринятым инструментом.

В принципе при расчете студенческих рейтингов должны учитываться набранные учебные кредиты. Однако лишь в 4 из 9 вузов, рейтинговых студентов, рассчитываются также и кредиты, и лишь в двух из них кредиты рассчитываются на основе не только длительности, но и сложности учебных дисциплин.

Интерес представляет опыт использования рейтинга студентов в одном из вузов, реализующих стратегию диверсификации. Так, после 3-го курса рейтинги успеваемости, с учетом пожеланий студента и рекомендаций преподавателей, позволяют разделить студентов одного курса на два потока: бакалавров, ориентированных на продолжение образования («академические бакалавры»), и бакалавров, ориентированных на практическую деятельность после получения диплома бакалавра («прикладные бакалавры»). Соответственно программы обучения для этих групп бакалавров становятся разными, и, хотя бакалавры второй группы также имеют возможность участвовать в конкурсном отборе на обучение в магистратуре, при качественной подготовительной работе большинство

¹ По данным исследования «Циркона», семестровые рейтинги студентов рассчитываются в 55% вузов, а интегральные (за весь период обучения в вузе) — в 32% [3.С. 29—30].



«прикладных бакалавров» должно выходить на рынок труда. При чем в этом вузе существует несколько типов рейтингов. Первый — интегральный — рейтинг включает в себя успешность учебной и исследовательской деятельности студента. Он может быть записан в специальное приложение к диплому. Исследовательская деятельность оценивается по результатам участия студента в предметных олимпиадах, в конкурсах студенческих работ, научно-технических конференциях, семинарах, научных школах, по наличию научных публикаций. Второй тип рейтингов — рейтинг социальной активности студента, в которую включаются работа старостами групп, профсоюзная деятельность, участие в культмассовых мероприятиях, в занятиях творческих кружков. И третий тип рейтингов, дающий возможность оценить психофизическое состояние студентов, — это рейтинг спортивно-оздоровительной деятельности, основанный на занятиях в спортивных секциях, участии в соревнованиях и состоянии здоровья по данным здравпункта. Все 3 типа рейтингов по запросу могут быть предоставлены работодателям.

Отдельный вопрос — степень *открытости* студенческих рейтингов: их доступность не только для самих студентов, но и для преподавателей и друзей, потенциальных работодателей и родителей. Среди обследованных университетов лишь 2 вуза из 9 размещают рейтинги в открытом доступе в интернете, 5 вузов предпочитают их публикацию в локальной сети, остальные 2 не публикуют их вовсе. В целом можно заключить, что степень открытости по данному показателю умеренная.

Важной характеристикой качества процесса обучения является оценка деятельности преподавателей, которая также выявляется через систему рейтингования. Но в отличие от рейтингования студентов, основанного на объективных показателях их успеваемости, рейтинги преподавателей, как правило, получают посредством опроса студентов.

Опыт показывает, что, несмотря на все неизбежные организационные проблемы, результаты рейтингования оказываются вполне адекватными. Конечно, студенты не всегда объективны и могут выступить более критично по отношению к наиболее требовательным преподавателям. Но, во-первых, их оценки должны собираться до проведения экзаменов и итоговых зачетов. А во-вторых, студенты болезненно реагируют на разного рода несправедливости, но к требовательным преподавателям проявляют заслуженное уважение. Так что в конечном счете их оценки неплохо отражают состояние дел.

Среди обследованных вузов **рейтингование преподавателей распространено еще меньше, чем рейтингование студентов: оно применяется лишь в 5 из 20 вузов**, причем 3 из этих 5 вузов являются участниками национального проекта «Образование». И только в 2 вузах рассчитываются одновременно и рейтинги студентов, и рейтинги преподавателей. Как уже упоминалось, рейтингование преподавателей проводится с целью оценки качества их

Рейтингование преподавателей

деятельности. Например, в одном из вузов рейтинг преподавателей рассматривается как элемент стратегии повышения требований к квалификации преподавателей. Этот рейтинг основан на опросе студентов, и преподаватель допускается к прочтению курсов только в случае получения им рейтингового значения не ниже 3 по 5-балльной системе оценивания.

В идеале рейтингование должно быть всеобщим, т.е. должны оцениваться не только все преподаватели, но и каждая учебная дисциплина с разбивкой на чтение лекций и проведение семинаров. В результате каждый преподаватель должен получать оценки по каждой из преподаваемых дисциплин. С этой точки зрения характерно, что в каждом из упомянутых 5 вузов рейтингом охвачены все 100% преподавателей: данные вузы идут по наиболее эффективному пути.

По поводу того, открывать ли результаты рейтингования преподавателей, мнения расходятся. Два из упомянутой пятерки вузов публикуют их в локальной сети, а 3 вуза воздерживаются от такого размещения (в интернете их не помещает ни один вуз). По нашему мнению, рейтинги преподавателей лучше всего считать закрытым (служебным) документом. Они должны передаваться для ознакомления деканам факультетов и заведующим кафедрами, которые по своему усмотрению могут знакомить с ними своих коллег-преподавателей. На студенческий суд эти рейтинги выносить не стоит.

Как должны относиться руководители к результатам рейтингования? Должны ли полученные результаты становиться поводом для организационных выводов? Мы считаем, что поспешные реакции в данном случае могут принести несомненный вред. Но если преподаватель получил откровенно низкие оценки, руководитель не может пройти мимо. Нужно попытаться разобраться и помочь коллеге, попавшему в сложную ситуацию. Если же предпринимаемые усилия не приносят плодов и ситуация повторяется, то действительно возникает не слишком приятный вопрос, способен ли данный преподаватель успешно выполнять свои обязанности.

Интернационализация образовательных программ

Очень важно, в какой степени вузы включены в сотрудничество с зарубежными университетами и имеют ли они конвертируемые образовательные программы. В данном разделе мы посмотрим, насколько распространены программы двойных и совместных дипломов с зарубежными партнерами, читаются ли в российских вузах предметы на иностранных языках и, наконец, получают ли их студенты приложение к диплому международного образца.

Наличие программ двойных и совместных дипломов

В этом отношении результаты также относительно скромные. **Программы двойных и совместных дипломов распространены менее чем в половине вузов** (речь вновь идет о наиболее крупном факультете каждого вуза). Так, программы двойных дипломов существуют в 6 вузах (из них 3 — участники национального проекта «Образование»), а программы совместных дипломов — в 5 вузах (в



том числе 3 вуза — участники национального проекта «Образование»). В среднем на вуз приходится 3 программы двойных дипломов и 2 программы совместных дипломов. При этом в 3 вузах существуют только программы двойных дипломов, а в 3 других — только программы совместных дипломов. Осталось сказать, что в 7 вузах нет ни программ двойных дипломов, ни программ совместных дипломов.

Наши данные в целом соответствуют результатам исследования, проведенного группой «Циркон», или оказываются несколько скромнее (заметим, что «Циркон» дает информацию по всему вузу в целом). По данным этого исследования, программы двойных дипломов существуют лишь в одной трети вузов. Совместные программы практикуются в половине вузов, причем в основном реализуется от 5 до 9 совместных программ. Наиболее распространенными формами являются совместно разработанные программы и курсы, а также совместные краткосрочные программы. Треть вузов (преимущественно негосударственные и небольшие государственные) имеет совместные программы с 1—3 зарубежными вузами, четверть вузов реализует программы с 4—7 и четверть — с 8—10 зарубежными вузами на основе очной формы обучения. В большинстве случаев по итогам обучения выпускники получают сразу два диплома: российского и зарубежного вуза. Причем обучение российских студентов в других вузах России практикуется значительно реже, чем в зарубежных. Так, в 2006/07 г. только каждый десятый студент из тех, кто пройдут обучение в других вузах, проведет 1—2 семестра в другом российском вузе, а более половины — в вузе одной из европейских стран и 17% — в США [3. С. 33,35,41].

Привлекательность западных вузов вполне понятна. Но, полагаем, внутрироссийская мобильность могла бы быть выше, просто данной проблемой никто всерьез не занимается.

Сколько бы мы ни говорили о высоком уровне российского образования, отвечающего международным стандартам, это останется словесными заверениями, пока университеты не предложат действительно международные образовательные программы, которые будут доступны не только для студентов из стран СНГ или узкого круга славистов, интересующихся Россией в силу выбранной специализации. А для того чтобы эти программы действительно были открыты и доступны для международного сообщества студентов, не хватает как минимум одной «малости»: они должны читаться на широко распространенном иностранном (прежде всего на английском) языке. Без преодоления языкового барьера претендовать на включение в международное разделение труда в образовательном сообществе невозможно, каким бы высоким ни было реальное качество предлагаемых образовательных услуг.

Нужно сказать, что с этим элементом интернационализации образовательных программ дела пока обстоят более чем скромно.

Наличие
предметов,
читаемых
на иностранных
языках

Представители только 2 вузов из 20 заявили, что на их наиболее крупном факультете действительно читаются курсы на иностранных языках. И в обоих случаях их число не дотягивает до десятка. Конечно, в вузах могут организовываться отдельные (внефакультетские) программы для иностранных студентов. Но, видимо, на ключевых факультетах подобная практика тоже должна существовать. Она служит средством не только привлечения студентов, но и развития профессорско-преподавательского состава, который тем самым подтверждает свою готовность к действительной интернационализации образовательного процесса.

Наличие приложения к диплому на одном из европейских языков

Одним из формальных элементов интеграции в европейское пространство является выдача приложений к диплому международного образца. В соответствии с постановлением Министерства образования и науки России от 15 февраля 2005 г. к 2008 г. каждый студент должен иметь возможность получить приложение к диплому на бесплатной основе. Заметим, что получение такого приложения не гарантирует его обладателю автоматического зачета этих дисциплин в европейских вузах. Однако приложение делает российский диплом более понятным для представителей этих университетов и создает предпосылки для его возможной конвертации.

В нашем случае **приложения к диплому международного образца выдаются студентам 6 из 20 вузов**, что свидетельствует о малой распространенности этой практики. А там, где она существует, получили такое приложение к диплому в среднем лишь 9% выпускников, при этом показатели по разным вузам варьируют от 1% до 15%. По всей видимости, это означает, что приложения выдаются непосредственно по запросу выпускников. Так, при описании управленческих решений в 2 вузах было специально отмечено, что студенты *имеют возможность* получить приложение к диплому международного образца, что вовсе не предполагает обязательной реализации этой возможности. В целом, в 2005 г. только 2% выпускников российских вузов (в 4,8% вузов) получили приложение к диплому на английском языке по запросу и за дополнительную плату [6].

Если посмотреть на ситуацию с приложениями к диплому на международном уровне, то в 2005 г. из 43 стран — участниц Болонского процесса в 17 странах выпускники получали такое приложение на английском языке автоматически и бесплатно, в 10 странах оно могло быть получено по запросу, в 12 странах выдача приложения ограничивалась определенными программами, в 2 странах методика выдачи приложения к диплому только разрабатывалась, в оставшихся 2 странах не было даже проекта [9]. Основной проблемой, затрудняющей выпуск приложений к диплому, является сохраняющаяся до сих пор сложность сопоставления и перевода различных образовательных уровней и квалификаций.



Дополнительным средством обеспечения гибкости образовательных траекторий является студенческая мобильность. Стимулирование такой мобильности следует считать одной из главных целей развития всего Болонского процесса. Мы используем следующие ключевые показатели мобильности студентов:

- наличие практик зачета курсов, прослушанных на другом факультете и в другом вузе;
 - обучение студентов из Европы, США и других развитых стран на постоянной основе или по программам академического обмена.
- Посмотрим полученные результаты.

Чтобы повысить надежность данных, в данном случае мы запрашивали данные не обо всем университете, а о наиболее крупном факультете каждого вуза и получили следующие результаты.

В 14 из 20 рассматриваемых вузов разработана система зачета курсов, прослушанных на другом факультете, и в 13 из 20 — прослушанных в зарубежном университете. Среднее число студентов, которым уже были зачтены курсы, прослушанные в зарубежном вузе, равняется 13. Однако в большинстве случаев (кроме одного вуза) речь идет буквально о единичных случаях — не более полутора десятков студентов. Так что некоторый опыт зачета курсов имеется, но он крайне ограничен.

Добавим, что хотя в 6 вузах и имеется разработанная методика зачета прослушанных дисциплин, на практике она еще не применялась. В целом, администрация вузов вполне осознает необходимость продвижения в этом отношении, однако соответствующие практики пока распространены достаточно слабо. Этот вывод подтверждается исследованием группы «Циркон», по данным которого только в 37 вузах из 101 документация об успешном завершении обучения в принимающем вузе засчитывается полностью, в 18 вузах требуется обязательная передача всех предметов в соответствии с программой российского вуза [3. С. 42].

Этот показатель уровня студенческой мобильности характеризуют 2 переменные:

- наличие и число иностранных студентов из развитых стран, обучающихся на программах высшего профессионального образования;
- наличие и число иностранных студентов из развитых стран, приехавших в Россию по программам международного обмена.

По нашим данным, студенты из развитых стран обучаются на программах высшего профессионального образования в 13 вузах из 20, а по международным обменам иностранные студенты приезжают в 10 вузов. Наибольшее различие между вузами наблюдается по численности иностранных студентов, обучающихся по программам высшего профессионального образования. Так, в одном из вузов их число достигает 2200, в 7 же вузах не превышает 20. Численность студентов, обучающихся по программам обмена, ва-

Уровень студенческой мобильности

Практика зачета курсов, прослушанных на другом факультете и/или в другом вузе

Наличие студентов из Европы, США и других развитых стран

рыирует от 4 до 700, причем в 7 вузах это число не превышает 20. При этом есть подозрение, что в анкетах указаны студенты не только из развитых европейских, но вообще из всех зарубежных стран: согласно данным «Циркона», студенты, обучающиеся в российских вузах на совместных программах, в основном являются выходцами из стран СНГ, Азии, Африки и Латинской Америки, и только каждый десятый приехал из развитой европейской страны [3. С. 39].

Академическая
мобильность
преподавателей

Мобильность студентов должна подкрепляться академической мобильностью преподавателей и выполнением ими международных образовательных и исследовательских проектов. Здесь мы использовали два основных показателя:

- число преподавателей вуза, читающих свои курсы за рубежом;
- число приглашенных преподавателей из-за рубежа.

Для повышения надежности данных оба вопроса относились к наиболее крупному факультету каждого вуза. По нашим данным, в половине обследованных вузов в 2006 г. преподаватели наиболее крупных факультетов читали свои курсы за рубежом. Однако число таких преподавателей, как правило, невелико. В среднем на наиболее крупный факультет каждого из этих 10 вузов приходится 5 преподавателей, имевших опыт чтения курсов в зарубежных вузах, а их максимальное число не превышает 20 человек. Закономерно, что максимальное число преподавателей, читающих свои курсы за рубежом, приходится на финансово благополучные вузы.

Другой стороной академической мобильности является открытость и привлекательность российского вуза для зарубежных преподавателей. В 9 из 20 вузов в 2006 г. читали свои курсы преподаватели из-за рубежа (эти данные скромнее, чем результаты, полученные «Цирконом»). В среднем на один наиболее крупный факультет каждого из 9 вузов приходится 6 зарубежных преподавателей (максимальное число — 16 — в группе вузов, следующих стратегии максимального качества).

Мы видим, что в среднем число российских преподавателей, читающих курсы за рубежом, и иностранных преподавателей в наших вузах практически равное и не превышает одного-двух десятков на ведущий факультет в год.

Мы можем заключить, что большинство вузов демонстрирует включенность в сети студенческой и преподавательской мобильности в тех или иных формах, но масштабы далеки от желаемых.

Степень ин-
формационной
открытости
вуза

Информационная открытость вуза как таковая не является элементом Болонского процесса в строгом смысле слова, но несомненно представляет собой очень важный показатель степени готовности университета к выходу на более широкое образовательное пространство. Здесь помимо публикации рейтингов мы анализировали 2 более важных показателя: готовность публиковать



в интернете или хотя бы в локальной сети свои учебные планы и программы учебных дисциплин. Вопросы относились к наиболее крупному факультету. В табл. 1 представлены сводные результаты по всем этим показателям.

Таблица 1 **Степень информационной открытости университета**

Тип материалов	Способ размещения		
	Интернет	Локальная сеть	Отсутствует
Учебные планы	5	12	3
Учебные программы	5	9	6
Рейтинги студентов	2	5	13(2)*
Рейтинги преподавателей	0	2	18(3)*

*В скобках указано число вузов, в которых применяется данный элемент, но публикация результатов отсутствует

Как видно из табл. 1, **локальной сети как месту размещения материалов отдается предпочтение по сравнению с интернетом.**

С размещением учебных планов дела обстоят относительно неплохо: они доступны в электронном виде в 17 из 20 обследованных университетов (хотя в интернете их можно увидеть лишь в 5 случаях). В $2/3$ вузов данная практика является общей для всего университета.

Менее благополучно выглядит ситуация с размещением программ учебных дисциплин. Их обнаруживают $2/3$ обследованных вузов (из них 5 вузов — в интернете). Но всего вуза эта практика касается лишь в половине случаев. А доля размещенных программ в среднем не достигает 50% (45%). Полностью же программы размещены лишь в 4 университетах.

Причины описанного положения дел известны: это организационные проблемы, а также сопротивление многих преподавателей размещению своих программ, вызванное опасениями, что публикация программ может создать условия для нарушения права на интеллектуальную собственность в ситуации общей неурегулированности этих прав. Мы же убеждены, что преодоление этого сопротивления и повышение открытости учебных и методических материалов (причем не только на внутривузовском уровне, но и в рамках всего профессионального сообщества) является важнейшим параметром готовности вуза к интернационализации его деятельности.

Оказывается, тип стратегического управления вузом проявляется и в степени информационной открытости: чем более высокие планки по качеству образования и финансовому благополучию ставит перед собой вуз, тем большей открытостью он характеризуется. Но и обратная связь тоже может иметь значение: информационная открытость привлекает лучших абитуриентов, что имеет следствием высокие показатели качества образования.

Что еще должен делать вуз, реализующий стратегию информационной открытости, помимо публикации упомянутых выше документов? На корпоративном портале университета должны быть представлены детальная регламентация процедур организации учебного процесса, финансовая информация о вузе и отчеты о работе подразделений. Также в рамках портала необходимо создавать служебные сайты, которые позволяют работникам подразделений без участия специалистов по информационным технологиям распространять необходимую информацию в форме публикации документов и через систему новостных лент.

Интегральный индекс степени соответствия параметрам Болонского процесса

На основе всех проанализированных выше показателей нами был построен интегральный индекс, позволяющий оценить степень соответствия показателей вуза параметрам Болонского процесса. Для этого были сконструированы 19 стандартных переменных, значения которых варьировали от 0 до 2 баллов или от 0 до 1 балла. Нулевое значение фиксирует отсутствие в вузе той или иной практики, получение 1 балла предполагает ее наличие, а 2 баллов — определенную степень распространенности (там, где полученные данные позволяют ее измерить)¹.

Начнем с *новых форм организации образовательного процесса*. Наличие в вузе двухуровневой подготовки по системе бакалавриат+магистратура приносит ему 1 балл, а если таких программ более 10, то 2 балла. Вторым элементом стала распространенность магистерских программ, измеряемая как отношение числа магистров первого года обучения к числу студентов, окончивших четвертый курс. Один балл получили университеты, в которых эта доля не превышает 5%, а 2 балла — те, в которых в магистратуру идет более чем каждый десятый студент (значения от 6 до 10% в нашей выборке отсутствуют, здесь образовался некоторый разрыв, который и фиксируется разницей в баллах).

Если вуз использует систему зачетных единиц (кредитов), он получал 1 балл. Если же при расчете кредитов применяется не общепринятая практика учета трудоемкости (продолжительности) учебной дисциплины, но учитывается также ее сложность, то это отмечалось 2 баллами.

Гибкость учебных планов фиксировалась двумя элементами. Наличие в рабочем учебном плане наиболее крупного факультета курсов по выбору приносило 1 балл. Если их доля достигает 20% и более (т.е. элективные курсы имеют в учебном плане заметный вес), то вузу присваивалось 2 балла. Организованная для студентов данного факультета возможность прослушать отдельные дис-

¹ Пороговые значения шкал для оценки степени распространенности отдельных практик вводились на основе анализа их распределения, кроме параметра «использование системы кредитов», где оценки основаны на содержательных отличиях. Мы понимаем при этом, что при увеличении максимального значения вес показателя в интегральном индексе также увеличивается. И в решении вопроса о сравнительных весах параметров, характеризующих разные виды деятельности, в нашем случае (как, впрочем, и во всех подобных случаях) нельзя избежать многих условностей.



циплины на другом факультете и/или в другом вузе с их последующим зачетом приносила еще 1 балл.

Наконец, отдельно мы выделяли наличие или отсутствие специальных форм материального поощрения преподавателей за исследовательскую работу. Напомним, что указывались 5 форм таких поощрений: разовые премии, специальные надбавки, внутренние гранты из внебюджетных средств вуза, снижение учебной нагрузки при сохранении уровня оплаты труда и другие формы. Соответственно при полном отсутствии подобных практик вузу ставился 0, если применяются 1—2 формы из приведенного перечня, то получался 1 балл, а если используются 3 и более формы, то присваивалось максимальное значение — 2 балла.

Теперь об измерении *обратной связи и информационной открытости вуза*. Использование практик рейтингования студентов и преподавателей обеспечивало университету по 1 баллу. В случае со студентами учитывалась также и распространенность данной практики: если рейтингованием охвачено более 30% студентов, число баллов повышалось до 2 (у преподавателей это не являлось дифференцирующим признаком, рейтингование в обследованной совокупности вузов касается либо всех, либо никого).

При оценке информационной открытости вуза строился частный индекс, в котором учитывалось размещение на университетском портале 4 видов материалов наиболее крупного факультета: учебных планов, программ учебных дисциплин, рейтингов студентов и рейтингов преподавателей. При отсутствии на портале всех этих элементов индекс закономерно принимал нулевое значение, если публиковались любые 1—2 элемента, он равнялся 1 баллу, если 3 элемента — то 2 баллам (все виды материалов не размещены ни в одном университете). Дополнительный балл можно было получить при условии, что хотя бы один из этих материалов размещен в интернете с открытым доступом извне, а не в локальной университетской сети.

Степень интернационализации образовательных программ измерялась наличием или отсутствием 4 элементов, каждый из которых добавлял в «копилку» вуза 1 балл: программ двойных дипломов с зарубежными университетами, программ совместных дипломов с зарубежными университетами, преподавания дисциплин выпускающими кафедрами на иностранных языках на наиболее крупном факультете, оформления для выпускников приложения к диплому на одном из европейских языков.

Осталось учесть существование практик *международной академической мобильности студентов и преподавателей*. Здесь также наличие каждого из 4 элементов давало 1 балл: обучение на постоянной основе студентов из развитых зарубежных стран; проезд студентов из развитых зарубежных стран по академическому обмену; наличие на наиболее крупном факультете преподавателей, читающих свои учебные курсы в зарубежных университетах; наличие на этом факультете иностранных преподавателей, приезжающих из зарубежных университетов.

В итоге интегральный индекс рассчитывается как сумма баллов, полученных по всем 19 параметрам, значения которых приведены в табл. 2.

Таблица 2 **Элементы интегрального индекса включенности вуза в Болонский процесс и их значения**

Элементы интегрального индекса	Число баллов		
	0 баллов	1 балл	2 балла
<i>Организация образовательного процесса</i>			
Число магистерских программ (ед.)	0	менее 10	10 и более
Отношение числа магистров 1-го года обучения к числу студентов, окончивших IV курс	0	менее 5%	10% и более
Использование системы кредитов (зачетных единиц)	Нет	Расчет по трудоемкости дисциплин	Расчет с учетом сложности дисциплин
Доля курсов по выбору в учебных часах	0%	менее 20%	20% и более
Зачет курсов, прослушанных на другом факультете и/или в другом вузе	Нет	Есть	
Материальное поощрение преподавателей за исследовательскую работу	Нет	1–2 формы	3–5 форм
<i>Интернационализация программ</i>			
Программы двойных дипломов с зарубежными университетами	Нет	Есть	
Программы совместных дипломов с зарубежными университетами	Нет	Есть	
Дисциплины, преподаваемые на иностранных языках	Нет	Есть	
Оформление приложения к диплому на одном из европейских языков	Нет	Есть	
<i>Международная академическая мобильность</i>			
Студенты из развитых зарубежных стран (на постоянной основе)	Нет	Есть	
Иностранные студенты (по программам академического обмена)	Нет	Есть	
Преподаватели, читающие учебные курсы в зарубежных университетах	Нет	Есть	
Преподаватели, приглашенные из зарубежных университетов	Нет	Есть	
<i>Информационная открытость вуза</i>			
Рейтингование студентов	Нет	Охвачено не более 30%	Охвачено более 30%
Рейтингование преподавателей	Нет	Есть	
Размещение материалов на корпоративных порталах	Нет	1–2 вида материалов	3 вида материалов
Размещение хотя бы одного вида материалов в интернете	Нет	Есть	

Посмотрим, что получилось в итоге и насколько успешно продвигаются в указанных направлениях обследованные нами вузы.

Максимальное количество баллов, которое мог набрать вуз, составляет 26. Этот максимум остался недостижимым (наивыс-



шее фактическое значение индекса равняется 19 баллам). При этом чуть более половины университетов (11 из 20) набрали более 13 баллов, в том числе 4 вуза — более 16 баллов. Остальные 9 вузов не дотянули до половины максимального значения, в том числе 3 вуза набрали 8 баллов и менее, а минимальная сумма баллов, набранная одним из вузов, равняется 5. Мы видим, что **даже ведущие вузы находятся в очень разной ситуации с точки зрения своего продвижения навстречу Болонскому процессу.**

Но главный из полученных результатов касается всей совокупности обследованных вузов. В случае их максимального соответствия всем выделенным требованиям суммарное значение интегрального индекса по 20 университетам составило бы 520 баллов. В нашем случае оно оказался равным 260 баллам, что ровно в 2 раза меньше максимума. Можно сделать общий вывод о том, что **по совокупности анализируемых параметров наши вузы в целом находятся ровно на полпути к формату единого европейского образовательного пространства.**

Вклады в интегральный индекс разных параметров не равны. Неплохо обстоят дела (по крайней мере формально) с наличием магистерских программ (пусть и малочисленных по охвату студентов). Достаточно активно, судя по информации самих вузов, развивается система элективности в рабочих учебных планах. Многие вузы также позволяют студентам прослушивать отдельные дисциплины на других факультетах или в других вузах. По всем этим параметрам средние значения частных индексов составили от 60 до 70% от максимально возможного при заданных параметрах измерения. А наилучшим образом выглядят данные по материальному поощрению преподавателей в связи с их исследовательской работой, здесь среднее значение близко к 80% (см. табл. 3).

В то же время куда менее впечатляющими темпами внедряются система зачетных единиц (кредитов), практики рейтингования студентов и преподавателей. Не получил значительного распространения опыт интернационализации образовательных программ, позволяющий выпускникам получать двойные и совместные дипломы с зарубежными университетами, а также приложения к российскому диплому международного образца. Во всех этих случаях общее число баллов, полученное всеми вузами, составляет от 25 до 35% максимального значения. А хуже всего обстоят дела с чтением специальных предметов на иностранных языках, здесь вклад в интегральный индекс минимален (среднее значение равняется 10% максимума).

С информационной открытостью вузов ситуация выглядит следующим образом: размещение материалов на университетских порталах ведется относительно активно (почти $\frac{2}{3}$ максимального значения), но публикуются эти материалы в основном в локальных сетях. Открытость для всего профессионального сообщества по-прежнему очень низкая — 25% возможного.

Наконец, на среднем уровне оцениваются параметры академической мобильности студентов и преподавателей, все они в среднем находятся на уровне 45—60% максимально возможного при данном способе измерений (см. табл. 3).

Подтвердили свой статус инновационных вузов ведущие университеты, ставшие победителями общероссийского конкурса инновационных образовательных программ в 2006/07 г. **Среднее значение интегрального индекса у вузов — участников национального проекта «Образование» заметно выше, чем у других вузов** (15,6 и 11,6 балла соответственно). Они занимают 4 первые позиции по значению данного индекса, и почти у всех из них (кроме одного) это значение превышает средний уровень. По частным показателям эти ведущие университеты — участники национального проекта опережают другие вузы далеко не всегда, но по выполнению основных требований Болонского соглашения (развитие магистерских программ, введение системы зачетных единиц, развитие программ двойных и совместных дипломов) они действительно впереди, а по остальным параметрам, как правило, не уступают другим вузам.

В завершение нельзя не сказать, что построенный нами интегральный индекс в его нынешнем виде имеет ряд неизбежных ограничений в применении. Так, многие его элементы фиксируют скорее наличие той или иной инновационной практики в вузе, нежели ее качество, степень развитости и распространенности. В дальнейшем структура индекса должна совершенствоваться именно в этом направлении, тем более что сами принципы возможного учета таких количественных и качественных характеристик нами продемонстрированы на отдельных параметрах (распространенность магистерских программ, использование системы кредитов, введение курсов по выбору и др.). Мы исходим из того, что во многих случаях **на данном этапе критерием инновационности вуза оказывается само наличие или отсутствие той или иной практики**, а степень ее распространения заведомо невелика и потому пока не может служить дифференцирующим признаком.

Еще одно ограничение связано с тем, что часть предложенных нами параметров характеризует вуз в целом, а другая часть относится к самому крупному факультету по числу студентов. Инструментарий построен именно таким образом вполне сознательно — просто потому, что руководители вузов затрудняются предоставить некоторые данные по всему университету, а если они и могут быть получены, то будут фиксировать весьма приблизительную «среднюю температуру по больнице». Мы же исходили из того, что наиболее крупный факультет почти непременно входит в число ведущих подразделений и его состояние достаточно адекватно отражает ситуацию в университете. В обоснование укажем, что на вопрос о том, является ли практика данного факультета общей для всего вуза, мы в большинстве случаев получали положительный ответ.



Таблица 3 Суммарные значения элементов интегрального индекса в сравнении с их максимально возможными значениями

Элементы интегрального индекса	Суммарное значение (сумма баллов по 20 вузам)	Доля от максимального значения
<i>Организация образовательного процесса</i>		
Число магистерских программ	28	70%
Отношение числа магистров 1-го года обучения к числу студентов, окончивших IV курс	24	60%
Использование системы кредитов	14	35%
Доля курсов по выбору в учебных часах	27	67,5%
Зачет курсов, прослушанных на другом факультете и/или в другом вузе	14	70%
Разнообразии форм материального поощрения преподавателей за исследовательскую работу	31	77,5%
<i>Интернационализация программ</i>		
Наличие программ двойных дипломов с зарубежными университетами	6	30%
Наличие программ совместных дипломов с зарубежными университетами	5	25%
Преподавание учебных дисциплин на иностранных языках	2	10%
Оформление приложения к диплому на одном из европейских языков	6	30%
<i>Международная академическая мобильность</i>		
Обучение на постоянной основе студентов из развитых зарубежных стран	12	60%
Обучение иностранных студентов по программам академического обмена	10	50%
Наличие преподавателей, читающих учебные курсы в зарубежных университетах	10	50%
Наличие преподавателей, приглашенных из зарубежных университетов	9	45%
<i>Информационная открытость вуза</i>		
Наличие рейтингования студентов	14	35%
Наличие рейтингования преподавателей	5	25%
Число видов материалов, размещенных на корпоративных порталах	25	62,5%
Размещение хотя бы одного вида материалов в интернете	5	25%
Интегральный индекс	260	50%

В заключение коротко суммируем полученные результаты с точки зрения соответствия требованиям Болонского соглашения.

1. Магистерские программы введены в большинстве университетов. Тем не менее есть основания утверждать, что переход к двухуровневой системе образования затормозился на середине пути. Вузы занимают позицию их минимального развития. Число этих программ, их размер и доля магистров в общем числе студентов относительно малы.

2. Система кредитов (зачетных единиц) в целом не получила распространения в вузах. И даже в тех случаях, когда она введена, зачетные единицы используются преимущественно в формально-

Общие выводы

расчетных целях, т.е. не выполняют всех предназначенных им функций.

3. Вузы демонстрируют относительную гибкость в построении учебных планов, предлагая курсы по выбору. По всей видимости, степень этой гибкости будет повышаться и далее.

4. В вузах сформирован широкий набор форм поощрения за исследовательскую работу. Оценка эффективности применяемых мер выходит за пределы данного исследования.

5. Рейтинги студентов распространены почти в половине вузов, однако не охватывают и половины учащихся, а степень открытости рейтингов относительно невысокая.

6. Составление рейтингов преподавателей в вузах еще менее распространено и практикуется лишь в каждом четвертом вузе. Позиции в отношении открытости этих рейтингов в разных вузах расходятся.

7. Для публикации учебных материалов в электронном виде преимущественно используется локальная сеть, а многие вузы их вообще не публикуют. Поэтому правомерно заключить, что информационная открытость вузов находится на невысоком уровне.

8. Практика зачета курсов, прослушанных в зарубежных вузах, и обучение иностранных студентов в российских вузах относительно распространены, но, как правило, они затрагивают минимальное число студентов. Программы же двойных и совместных дипломов с зарубежными вузами существуют в относительно небольшом числе университетов.

9. Наличие приложения к диплому в современных условиях не рассматривается в качестве обязательного элемента оформления выпускных документов и практикуется менее чем в половине вузов.

10. На ведущих факультетах количество российских преподавателей, читающих курсы за рубежом, и иностранных преподавателей, примерно равное. Но в обоих случаях эта практика не слишком распространена.

11. Наблюдается значительная дифференциация вузов по степени соответствия требованиям Болонского соглашения. По отдельным параметрам в наиболее благоприятном положении находятся вузы, реализующие стратегию максимального качества и финансово благополучные вузы.

12. Ведущие вузы, ставшие победителями общероссийского конкурса инновационных образовательных программ в рамках национального проекта «Образование» в 2006/07 г., подтверждают свой статус: они более продвинуты в деле интеграции в европейское образовательное пространство. Хотя они опережают другие вузы далеко не по всем показателям, по главным требованиям Болонского соглашения они впереди.

13. В целом можно заключить, что по используемым показателям вузы находятся примерно на полпути к форматам Болонского процесса. Необходимо учесть, что, за некоторыми исключениями,



речь идет о группе ведущих российских вузов. В основной массе российских университетов, как следует предположить, показатели будут более скромными, что подтверждается более крупными исследованиями образовательного рынка.

14. Мы полагаем, что предложенная нами методика в части интегрального индекса и отдельных показателей, включенных в качестве его элементов, может плодотворно использоваться в дальнейшем анализе деятельности российских вузов, позволяя придавать рассуждениям о соответствии или несоответствии этой деятельности параметрам Болонского процесса более операциональный характер.

1. Колесов В.П. Бакалавр+магистр либо только специалист. 12 тезисов в пользу многоуровневой системы высшего образования // Высшее образование сегодня. 2002. № 5. С. 35.

2. Логунов А. Нам придется менять отношение к сфере образования // Русский журнал. 2003. [Online] URL: < http://bologna.mgimo.ru/print.php?doc_id=83>.

3. Мониторинг участия российских вузов в Болонском процессе / Аналитический отчет по результатам исследования в вузах. Исследовательская группа «Циркон». М., 2006. С. 1—73 (на правах рукописи).

4. Стратегии адаптации высших учебных заведений: экономический и социологический аспекты / Под ред. Т.Л. Клячко. М.: ГУ—ВШЭ, 2002.

5. Сусоколов А.А. Болонья глазами студентов. Мониторинг участия российских вузов в Болонском процессе. 2006. (на правах рукописи).

6. Chistokhvalov V. Bologna Process National Reports 2005—2007. Russian Federation / National Reports 2005—2007. [Online] URL: < <http://www.dfes.gov.uk/bologna/uploads/documents/RussianFederationNationalReport.doc>>.

7. European Credit Transfer and Accumulation System / European Gateway for Recognition, [Online] URL: <http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/index_en.html>.

8. Nyborg P. The Bologna Process / Moscow Academy of Economics and Law. 2004. P. 1—6. [Online] URL: <http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/03-PNY/040404_Moscow.pdf>.

9. Rauhvargers A. Bologna Process Developments Between the Berlin and Bergen Ministerial Conferences (2003—2005). 2005. P. 1—24. [Online] URL: <http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/Bergen_conf/Reports/AR_Bologna2003—2005.pdf>.

10. Realising the European Higher Education Area — Achieving the Goals / Conference of European Higher Education Ministers. 2005. P. 1—5. [Online] URL: <http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Part_org/EU/050511_European_Commission.pdf>.

Литература



ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Перечень
обследованных
вузов

1. Белгородский государственный университет*
2. Государственный университет — Высшая школа экономики*
3. Курский государственный университет
4. Московский автомобильно-дорожный институт (МАДИ)
5. Московский государственный индустриальный университет
6. Московский государственный институт электроники и математики (МИЭМ)
7. Московский государственный технологический университет «Станкин»
8. Московский государственный университет сервиса
9. Московский государственный университет экономики, статистики и информатики
10. Орловский государственный технический университет
11. Петрозаводский государственный университет
12. Российский государственный университет инновационных технологий и предпринимательства
13. Российский университет дружбы народов*
14. Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет (ЛЭТИ)*
15. Санкт-Петербургский институт точной механики и оптики (ЛИТМО)*
16. Санкт-Петербургский политехнический университет*
17. Саратовский государственный социально-экономический университет
18. Саратовский государственный технический университет
19. Томский государственный университет*
20. Южно-Российский университет сервиса

* Университеты, ставшие победителями общероссийского конкурса инновационных образовательных программ в рамках национального проекта «Образование» в 2006/07 г.