

3. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ РЕСУРС

В качестве отправной точки используется идеальная модель профессионального ресурса с наивысшей степенью кристаллизации. Под кристаллизацией профессионального ресурса подразумевается, что преподаватель экономических дисциплин:

- идентифицирует себя как экономист-преподаватель;
- прошел определенные этапы — получил образование, подготовил и защищал диссертацию, повышал квалификацию, занимался самообразованием в своей сфере деятельности;
- обладает необходимыми составляющими профессионального потенциала — опытом работы (педагогической, научной, практической), включенностью в профессиональное сообщество, необходимыми навыками, умениями;
- считает преподавательскую деятельность призванием.

3.1. Образование

Уровень и виды образования

Образование — первичная составляющая профессионального ресурса. Респонденты имеют очень высокий образовательный уровень: только 12% преподавателей не продолжили учебу в аспирантуре. Как правило, респонденты кроме высшего образования имеют еще одно (магистратура, аспирантура, докторантура), 19% преподавателей — три образования, 4% — четыре. Что касается базового вузовского образования, то 91% опрошенных окончили один университет, каждый десятый — два и более.

Свыше $\frac{2}{3}$ респондентов (72%) получили формальное подтверждение начальной ступени профессионализации в виде диплома о высшем образовании по специальности, которую считают основной (каждый, кто назвал себя как “экономист”, “экономист-преподаватель”, “преподаватель”, “преподаватель-

практик”)¹. Приблизительно такие же данные встречаются и в других источниках (при анализе ответов на вопрос о полученном высшем образовании, о полученной степени): в целом среди преподавателей экономических дисциплин только 76% окончили экономические факультеты. В соответствии с данными других исследований, аналогичная ситуация создалась у преподавателей, преподающих естественнонаучные предметы (74%). Хуже ситуация обстоит только в вузах, где готовят будущих специалистов сельского хозяйства (58%) и педагогов (55%)².

Судя по ответам респондентов, первое высшее образование по экономике получили почти 70% (табл. 3.1, 1-я и 2-я строки). Только треть преподавателей получила экономическое образование в качестве первого высшего образования. Если учитывать все виды обучения в вузах, то ситуация несколько улучшилась. Тем не менее 5-я часть преподавателей так и не получили экономическую специальность. Об этом можно судить и по данным об обучении в магистратуре и аспирантуре, о получении дополнительного образования. Еще одно высшее образование планируют получить 5% респондентов, прежде всего молодые. Более половины преподавателей из тех, кто получил второе высшее образование, не были экономистами по первому образованию и решили подтвердить свой статус формально.

Обучались по основной специальности в магистратуре или аспирантуре 67% преподавателей, и 71% опрошенных прошли по основной специальности стажировки и другие формы повышения квалификации. Ситуация в получении высшего образования не сильно отличается по специальностям: приблизительно одинаковое число респондентов преподают в вузе в соответствии с полученным образованием (табл. 3.2).

В каждом городе, вузе, где мы проводили интервью, в каждой возрастной категории есть преподаватели, никогда и нигде не обучавшиеся по специальности, которую сегодня считают

¹ Самоидентификация по ответу на вопрос “Как Вы сами сегодня обозначаете свою специальность, основываясь на том, чем Вы реально занимаетесь и что входит в круг Ваших интересов? Это не обязательно должно совпадать с записями в дипломах и сертификатах”. Подробнее см. в гл. 5.

² См.: Шереги Ф.Э., Дмитриев Н.М., Арефьев А.Л. Научно-педагогический потенциал и экспорт образовательных услуг российских вузов.

Таблица 3.1. Образование преподавателей экономических дисциплин

№ п/п	Специальность в соответствии с дипломом о высшем образовании (обучении в магистратуре, аспирантуре, защите диссертации)	Доля специалистов в выборке после получения образования, %	
		первого высшего (N = 307)	второго высшего или послевузовского (N = 309)
1	Специалист-экономист	63,5	71,8
2	Специалист-экономист — преподаватель	6,2	5,8
3	Преподаватель	1,3	0,6
4	Специалист-неэкономист	27,4	20,7
5	Преподаватель-неэкономист	1,6	0,9

Таблица 3.2. Доля преподавателей, обучавшихся по специальности, которую считают для себя основной, %

Категории респондентов	Виды обучения по основной специальности				Нигде не обучался
	Вуз: бакалавр, специалист	Магистратура, аспирантура	Стажировки (повышение квалификации)	По всем трем видам: базовое высшее, аспирантура (магистратура), повышение квалификации	
<i>По специальности (N = 359)</i>					
Экономическая теория	72,0	77,9	74	50,0	3,0
Финансы и кредит	72,0	63,9	61,2	34,5	5,9
Бухгалтерский учет, анализ и аудит	70,9	57,0	76,7	43,0	8,1
Другая специальность	72,7	63,6	86,4	50,0	4,5
<i>По городу (N = 359)</i>					
Москва	74,5	82,1	73,6	50,0	2,8
Санкт-Петербург	79,8	78,8	64,6	49,0	4,0
Екатеринбург	62,2	64,9	86,5	47,3	5,4
Нижний Новгород	67,1	35,4	62,0	22,8	10,1
<i>По вузу (N = 299)</i>					
Слабые	71,8	71,2	66,7	43,5	7,1
Сильные	72,7	68,8	73,2	44,2	4,7
<i>По компетентности (N = 359)</i>					
Низкие оценки	76,4	63,4	74,0	53,7	4,9
Высокие оценки	69,4	69,4	69,8	58,5	5,5

основной, или которую преподают, или с которой себя идентифицируют. Больше всего таких людей среди специалистов по бухгалтерскому учету и аудиту — практически каждый десятый. Можно предположить, что представители именно этой специальности более востребованны.

Среди городов, в которых проходили интервью, по этому показателю выделяется Нижний Новгород, где к преподаванию экономических дисциплин привлекались специалисты, 10-я часть которых не имела образования по преподаваемой специальности.

Тем не менее большинство респондентов имеет экономическое образование, единицы пришли из других, неэкономических специальностей, т.е. не получили экономического образования ни в качестве высшего, ни послевузовского, ни на курсах повышения квалификации. О наивысшей степени кристаллизации образования и видов обучения можно говорить в отношении специалистов по экономической теории: половина из них обучались в вузе по этой специальности, по ней же продолжали обучение в аспирантуре, а затем проходили курсы повышения квалификации. Например, преподаватель закончил экономический факультет Екатеринбургского государственного университета, затем учился там же в аспирантуре, стажировался в Российской экономической школе по направлениям “Экономическая теория”, “История экономических учений”, несколько раз бывал на стажировке по микроэкономике за рубежом. Сейчас преподает микроэкономiku и экономическую теорию финансов.

В качестве примера приведем краткое описание своей трудовой биографии участником интернет-дискуссии А.П. Заостровцевым.

“Являюсь доцентом кафедры экономической теории и мировой экономики Санкт-Петербургского государственного университета экономики и финансов (СПбГУЭФ). Читаю курсы: «Экономика общественного сектора», «Теория общественного выбора». Ранее несколько лет читал курс «Микроэкономика». Окончил высшее учебное заведение (в то время, в 1978 г., оно называлось «Ленинградский государственный университет им. А.А. Жданова»), экономический факультет, отделение политической экономики, где тогда готовили «попов марксистского прихода» или, как я выражаюсь, «политруков»

для советской интеллигенции. Мечтой выпускника было устроиться преподавателем в вуз на кафедру политической экономики (это было почти так же хорошо, как попасть сразу в аспирантуру). Мне, естественно, не без помощи связей, как все понимают, удалось ее реализовать, и в 22 года я стал ассистентом кафедры политической экономики Ленинградского механического института (ЛМИ), ковавшего «щит нашей Родины», а точнее, кадры для него.

Честно отбыв срок молодого специалиста, в 1981 г. поступил в аспирантуру *alma mater*, которую и закончил вместе с защитой диссертации по странной теме «Противоречия товарного производства в условиях развитого социализма» (хотя в то время она считалась даже слегка диссидентской). Не буду напоминать таким старикам, как я, о дискуссиях «антитоварников» и «товарников» (с высоты сегодняшнего дня она представляется чем-то вроде свифтовских споров «тупоконечников» с «остроконечниками»). А молодые все равно ничего не поймут.

С 1985 г. и до середины 1995 г. продолжал тянуть преподавательскую лямку в ЛМИ, ставшем где-то в середине этого срока Балтийским государственным техническим университетом (БГТУ) и обзаведшимся в самом начале 1990-х гг. факультетом менеджмента. С 1995/1996 учебного года работаю в СПбГУЭФ. С 1990 г. стал достаточно активно и в меру скромных способностей осваивать «буржуазную науку экономики» и ее же преподавать (по мере освоения) будущим «менеджерам» из БГТУ. Длительное время сотрудничал с Институтом «Экономическая школа» (Санкт-Петербург) и одноименным издательством. Неплохо владею английским языком. Несколько раз получал зарубежные гранты. Дважды пребывал в качестве «грантее» в Институте переходных экономик Стокгольмской школы экономики. Имею несколько публикаций за рубежом (в Германии). Зарабатываю деньги на жизнь в Международном центре социально-экономических исследований «Леонтьевский центр» (Санкт-Петербург). Это такой «think tank» (это словосочетание у меня всегда вызывает иронию), ловящий деньги Всемирного банка, DFID и прочих.

Я все это к тому, чтобы участникам дискуссии было понятно. Аз емь некий «двуликий Янус». С одной стороны, я целиком из эпохи развитого социализма («семидесятник»), а с другой — не питаю никаких иллюзий, характерных для «политруков» моего поколения, и немножко представляю (в отличии от них), что есть современная экономическая теория и что есть современный экономист”³.

³ См.: Материалы форума “Преподаватель высшей школы: профессиональный потенциал, особенности занятости и трудовой мотивации” (<http://ecsosman.edu.ru/db/msg/151760>).

Биография А.П. Заостровцева показывает, как шла кристаллизация преподавательского мастерства преподавателя: квалификация наращивалась в зависимости от изменений, которые происходили в нашем обществе. Автор сумел использовать новые возможности, которые появились у российских ученых и преподавателей (повысить квалификацию, съездить за рубеж, участвовать в интересных проектах, получить грант), иными словами, постарался соответствовать современным требованиям. Но очевидно, чтобы использовать открывшиеся возможности, надо было менять и себя самого: выучить язык, освоить новые технологии (компьютер, Интернет). Далеко не все преподаватели приложили максимум усилий, чтобы принять и использовать новые возможности в своей профессиональной деятельности.

Мобильность по образованию: миграция преподавателей

Информация о миграции преподавателей прежде всего черпалась из соотнесения ответов на вопрос о месте получения образования (город, вуз) и о месте преподавания (город и вуз, в котором проходило интервью).

Миграция преподавателей, которую можно выявить по ответам на вопрос, в каком городе и в каком университете проходило обучение и где сейчас преподает респондент, едва заметна. Москва обменялась с Санкт-Петербургом: 4% респондентов, получивших в Москве первое высшее образование, преподают в Петербурге, а 2% респондентов, получивших образование в Санкт-Петербурге, преподают в столице. Что касается других городов, то миграция еще меньше, в некоторых случаях единичная, в том числе и из стран бывшего Советского Союза. В Москве преподают 1% из тех, кто окончил университет в Нижнем Новгороде и 100-я часть тех, кто обучался в Новосибирске, а в Санкт-Петербурге преподают 2% преподавателей из числа тех, кто обучался в Екатеринбурге. В Москве преподают 95%, получивших московское образование. Каждый 10-й преподаватель Нижнего Новгорода получил первое высшее образование в Москве, 89% — в Нижнем Новгороде. Скорее всего,

это объясняется близостью Нижнего Новгорода к Москве и может быть расценено как отсутствие возможности для любого российского выпускника школы из региона, отдаленного от Москвы, получить знания в лучших столичных университетах в силу территориального неравенства. Каждый 20-й преподаватель Санкт-Петербурга получил первое высшее образование в Москве, 90% — в Санкт-Петербурге, остальные — в других городах России и СНГ.

Каждый 20-й екатеринбургский преподаватель тоже был студентом столичного вуза, остальные обучались в родном городе. Итак, миграция преподавателей между городами в рамках “место получения образования — место преподавания” по данным нашего исследования ограничена — всего 10%.

Имеются данные о том, что ситуация с мобильностью в получении образования изменилась с точностью до наоборот: раньше в московских вузах училось 25% москвичей и 75% иногородних, к 2000 г. уроженцы Москвы и Московской области составляют уже 74%⁴. Следовательно, в этот период в регионах становилось все меньше преподавателей, получивших столичное образование, за исключением образования, полученного в повсеместно открытых филиалах московских вузов.

Учитывая, что преподаватели работают в нескольких вузах одновременно, можно говорить о том, что у них есть возможность межвузовской миграции.

Вопрос о возможной миграции преподавателей был вынесен на обсуждение на on-line конференцию “Преподаватель высшей школы”. Большинство участников (преподаватели вузов) сходятся в том, что для преподавателей, как и для многих других специалистов, миграция внутри России практически невозможна. Это объясняется прежде всего низким экономическим уровнем как самих возможных мигрантов, так и регионов: “...Масса ограничений — административные, финансовые, слабо развитый рынок жилья и высокая цена ипотечных кредитов и т.п.”⁵, “...Люди у нас всю жизнь сидят

⁴ См.: Филиппов В. Высшая школа России перед вызовами XXI века.

⁵ Из выступления М.Г. Колосницыной на форуме “Преподаватель высшей школы: профессиональный потенциал, особенности занятости и трудовой мотивации” (<http://ecsocman.edu.ru/db/msg/120534>).

на одном месте (в прямом и переносном смысле) и еще долго будут сидеть”⁶.

Тем не менее есть преподаватели, которые согласились бы поехать поработать в региональный вуз из столичного на некоторый период, но при условиях сохранения рабочего места в столичном вузе и решения жилищной проблемы в другом городе⁷.

Соответствие образования содержанию педагогической работы

Соответствие педагогической работы в вузе, где проходил опрос, основной (по мнению респондентов) специальности преподавателя также является интересным и информативным показателем.

Особенно сильно несоответствие показало себя в экспертных оценках. Среди преподавателей, получивших низкие оценки за компетентность, больше доля тех, чья педагогическая деятельность в данном вузе не соответствует основной специальности (табл. 3.3).

Доля студентов, получивших высокие и низкие оценки по результатам тестирования, у преподавателей, чья деятельность не соответствует специальности, не сильно отличается.

В любом случае, не только преподаватели должны путем самообразования осваивать новую специальность, но и вуз должен поощрять любые возможности и инициативы преподавателей по повышению преподавательского мастерства, получения дополнительного образования в области преподаваемых дисциплин.

10-я часть респондентов ответила, что практически никакие из изучаемых в студенческие годы предметов не пригодились, и столько же сказали, что необходимыми оказались в основ-

⁶ Из комментария А.П. Заостровцева к докладу И. Назаровой на форуме “Преподаватель высшей школы: профессиональный потенциал, особенности занятости и трудовой мотивации” (<http://ecsocman.edu.ru/db/msg/151760>).

⁷ См.: комментарии О.В. Лыловой на форуме “Преподаватель высшей школы: профессиональный потенциал, особенности занятости и трудовой мотивации” (<http://ecsocman.edu.ru/db/msg/152673>).

Таблица 3.3. Соответствие педагогической работы в данном вузе основной (по мнению респондентов) специальности преподавателя, % респондентов

Категории респондентов	Соответствует	Скорее соответствует	Не соответствует; скорее не соответствует
<i>По специальности (N = 359)</i>			
Экономическая теория	75,0	19,7	5,3
Финансы и кредит	75,6	16,8	7,6
Бухгалтерский учет, анализ и аудит	81,4	14,0	4,7
Другая специальность	63,6	36,4	0
<i>По вузу (N = 299)</i>			
Слабые	78,2	17,1	4,7
Сильные	77,5	18,6	3,9
<i>По компетентности (N = 359)</i>			
Низкие оценки	73,2	17,1	9,7
Высокие оценки	77,5	19,1	3,4

ном все. Немногим более трети респондентов ответили, что необходимой оказалась половина предметов, которые преподавали ему самому в студенческие годы, треть посчитали необходимыми многие из этих предметов. По специальностям различий практически нет, однако есть разница в ответах преподавателей в зависимости от того, какой вуз они представляют по результатам тестирования студентов: слабый или сильный.

В сильных вузах 13% преподавателей ответили, что ничего не пригодилось, 11% — пригодилось почти все (в слабых — 5 и 13% соответственно). Интересно распределение ответов по городам, в которых респонденты получали первое высшее образование. Практически никакие предметы не пригодились тем, кто получил образование:

- в Нижнем Новгороде — 31%;
- в одном из российских городов (кроме тех, где проходило исследование) — 15%;
- в Екатеринбурге — 11%;
- в Москве — 8%;
- в Санкт-Петербурге — 4%.

Ничего из предметов, которые респонденты изучали в студенческие годы, не пригодилось 16% представителей специальности “Экономическая теория”, 15% — “Финансы и кредит” и 10% — “Бухгалтерский учет, анализ и аудит”. Треть преподавателей, которые получали высшее образование в Нижнем Новгороде (а подавляющее большинство из них там же и преподает), считают, что им практически ничего не пригодилось из того, чему их учили в вузе. Среди этих преподавателей большая доля тех, кто не имеет базового экономического образования. Получается, что эти преподаватели стали специалистами в процессе самообучения и преподают сегодняшним студентам в основном то, что освоили самостоятельно. Наоборот, преподаватели Санкт-Петербурга учат главным образом тому, чему их научили. Между тем, сами преподаватели Санкт-Петербурга в последнее время внесли существенные изменения в методы преподавания.

Есть несколько объяснений, почему изучавшиеся предметы “не пригодились”:

1) повышение мобильности, вызванное переходным периодом, которому свойственна смена профессий, места работы — предметы, изучавшиеся в ходе приобретения одной профессии, не пригодились при реализации другой;

2) отношение к образованию как к ступени социализации, когда на первый план выходит необходимость получения диплома о высшем образовании с последующим поиском работы по интересам, возможностям и т.д.;

3) изменение требований современной ситуации, когда действительно необходим пересмотр образовательных стандартов и многие дисциплины не могут преподаваться в том виде, в котором они преподавались несколько лет назад.

Данные по образованию респондентов возвращают нас к разговору об особых отношениях, сложившихся у преподавателей экономических дисциплин с математикой. Большинство преподавателей экономики изучали математику на экономическом факультете университета или в экономическом вузе (68%), 18% респондентов изучали эту дисциплину в техническом вузе. Самообразованием занимались 16% респондентов. 10-я часть респондентов получила образование по математиче-

ской специальности в университете. Во время образовательных стажировок, курсов повышения квалификации и т.п. получили математические знания 9% респондентов, 7% преподавателей экономических дисциплин освоили математику в университете, получая образование не по экономической специальности, 1% опрошенных математику практически не изучали (табл. 3.4). Некоторые преподаватели отвечали, что математику изучали только в школе. Ради освоения необходимых математических знаний респонденты специально посещали лекции своих коллег-математиков, старались разобраться в математических проблемах самостоятельно.

Таблица 3.4. Распределение ответов на вопрос: “Где Вы изучали математические дисциплины?” (число ответов не ограничено $N = 358$)

Ответы	% респондентов
На экономическом факультете университета или в экономическом вузе	68,2
В техническом вузе	18,2
Самообразование	16,2
В университете, получая образование по математической специальности	8,7
Во время образовательных стажировок, курсов повышения квалификации и т.п.	8,7
В университете, получая образование по иной специальности	7,0
Практически не изучал	0,8
Другое	5,0

Нехватка прочных математических знаний у преподавателей и выпускников экономических вузов в последние годы компенсировалась в практической экономике и в университетах за счет притока математиков, о чем уже шла речь выше.

Вопрос о необходимости математических знаний для российских экономистов был вынесен на обсуждение интернет-конференции “Преподаватель высшей школы”.

По мнению одного из экспертов, “нет никаких возможностей для компромисса. Современный исследователь в области экономики должен владеть математикой на уровне не ниже

своих коллег в физике или компьютерных науках, и достичь этого необходимо любой ценой. При этом даже на экономико-кибернетических отделениях математика преподается в абсолютно недостаточных объемах. Впрочем, надо не преподавать математику как отдельный курс, а преподавать экономику как количественную науку — тогда студенты поймут необходимость математики”⁸.

Сегодня даже к экономической теории предъявляются более высокие требования по сравнению с теми, что были раньше: “Под экономической теорией я понимаю микро- и макроэкономику, теорию отраслевых рынков (*industrial organization*), экономику общественного сектора (*public economics*) и ряд других «выделений» из микро- и макроэкономики. Неинституционализм тоже, естественно, отношу к экономической теории. Я убежден, что если преподавать эти дисциплины на хорошем уровне, то это должны делать люди с серьезной математической подготовкой. Не случайно, что «продвинутые» учебные заведения (Российская экономическая школа, Государственный университет — Высшая школа экономики, Европейский университет в Санкт-Петербурге) привлекают математиков и физиков, прошедших курсы ускоренной подготовки в зарубежных университетах (своего рода «экономический рабфак» для математиков). Выпускники отделений политэкономии 1970—1980-х гг. математики не знают в принципе (хотя формально что-то там математическое неоднократно сдавали в студенческие годы, вгоняя в ужас преподавателей матмеха)”⁹.

В преподавание экономических дисциплин в последние годы пришло много математиков, возможно, это положительно скажется на студентах. В России также появились вузы, которые дают экономистам серьезную математическую подготовку и задают высокий уровень экономическому образованию.

⁸ Гуриев С. Преподавание экономики в России и на Западе, состояние и перспективы // Материалы форума “Преподаватель высшей школы: профессиональный потенциал, особенности занятости и трудовой мотивации” (<http://ecsocman.edu.ru/db/msg/152235>).

⁹ Комментарий А.П. Заостровцева к докладу И. Назаровой на форуме “Преподаватель высшей школы: профессиональный потенциал, особенности занятости и трудовой мотивации” (<http://ecsocman.edu.ru/db/msg/151760>).

Подводя итог, можно сказать, что треть опрошенных преподавателей не обучались в университете по основной специальности. В нашей выборке треть респондентов прошли обучение по основной специальности, но сейчас в их преподавательской деятельности нет необходимости практически ни в одном из предметов, которые преподавались им в студенческие годы. Получается, что значительная часть современных преподавателей экономики либо не обучалась вообще по основной специальности, либо обучалась, но не тому и не так!

Дополнительное образование

Постоянное повышение требований к образованию и индивидуальной профессиональной подготовке обусловлено технологическими требованиями и связано с увеличением доли населения, получившего образование¹⁰ высокого уровня. Это касается и наших респондентов, которые придают большое значение разным формам повышения квалификации.

Эксперты указывают на то, что в общенациональном масштабе действующая система квалификационных требований не может служить стимулом для развития личности, профессионального мастерства, знаний и научного уровня профессорско-преподавательского состава¹¹. Здесь имеются в виду формальные требования отделов кадров при приеме специалиста на работу и требования вузов к преподавателям (наличие диплома о высшем образовании, о получении научной степени). Проблема дополнительного образования, курсов повышения квалификации (разного рода доучивания и переучивания) становится актуальной в свете того, что треть преподавателей экономических дисциплин базового образования по преподаваемому предмету не имеют.

Более половины (64%) наших респондентов — преподавателей экономических дисциплин, проходили профессиональную

¹⁰ См., например: Collins R. *Functional and Conflict Theories of Educational Stratification // Power and Ideology in Education* / Ed. by J. Karabel, A. Halsey. N.Y.: Oxford University Press, 1977. P. 118—136.

¹¹ См.: Исаева Т.Е. Отечественный и международный опыт оценки деятельности преподавателя высшей школы.

переподготовку (курсы повышения квалификации, стажировки и т.п.) уже в период работы. За последние пять лет по месту работы в данном вузе проходили переподготовку в России 40% респондентов, за рубежом — 12%, в России и за рубежом — 13%. Половина прошедших стажировку проходили ее один раз, треть — дважды, 14% — три и 8% — четыре раза.

Стажировки можно разделить на три основные группы.

1-я группа — наиболее распространенные среди преподавателей стажировки, связанные с преподаваемой дисциплиной: повышение квалификации по имеющейся специальности или освоение новой.

2-я группа — обучение методам и новым технологиям преподавания, в том числе дистанционному обучению.

3-я группа — освоение иной специальности, которая наряду с преподаванием или вместо него будет приносить доход, может стать либо дополнительным видом занятости, либо основной работой и даже изменить статус респондента.

В большинстве случаев преподаватели стажировались бесплатно или даже получали стипендию, но в некоторых случаях платили (до 30 тыс. руб.) за необходимые курсы, в том числе за те, которые были связаны с преподаваемой дисциплиной и работали на поддержание статуса преподавателя-экономиста. Из всего состава опрошенных преподавателей практически каждый 10-й хотя бы раз платил за обучение (стажировки, курсы, аспирантуру). Это прежде всего ассистенты, преподаватели, не имеющие ученого звания. Наоборот, доценты чаще, чем другие, стажировались бесплатно. Респонденты, чаще называющие преподавание в университете основной работой, за повышение квалификации также не платят, как и те, чьи интересы находятся в сфере преподавания. Но те респонденты, чьи интересы лежат не в сфере преподавания, науки, административной работы или консультирования, а в какой-то другой сфере, — платят.

Платят за стажировки одни и те же люди, поскольку есть прямая зависимость между оплатой первой и последующих стажировок. Стажируются за деньги те, чьи доходы, связанные с преподаванием в вузе, где проходил опрос, невелики. Не обнаружена связь между высокими доходами от других видов

деятельности и материальными вкладами в повышение квалификации.

Преподаватели с высоким уровнем образования и относительно невысокими доходами продолжают вкладывать средства в свое обучение. По названиям стажировок трудно сделать вывод, на что прежде всего рассчитывал преподаватель: на возможную вертикальную мобильность в университете, профессиональный рост преподавателя-экономиста или возможность проявить себя вне стен университета, получить дополнительный доход. Но темы курсов повышения квалификации позволяют определенно говорить о том, что преподаватель может рассчитывать на умножение знаний в каждой из своих сфер деятельности. Например, преподаватель читает курс “Финансовый менеджмент”, выполняет административные обязанности в вузе, работает в фирме экономистом, подрабатывает, составляя бизнес-планы, и оплачивает курсы повышения квалификации по программе “Финансовый менеджмент”. Часто чтение курсов, связанных с финансами, бухгалтерским учетом, налогами и управлением бизнесом, совпадает с тематикой оплачиваемых стажировок. Все виды занятости и обучения работают на кристаллизацию статуса преподавателя-экономиста.

Чаще стажировются женщины, но отношение количества бесплатных стажировок к платным у женщин в 3 раза ниже (7 стажировок у женщин против 24 у мужчин). Следовательно, именно женщины-преподаватели прилагают больше материальных усилий для повышения своего профессионального статуса и мастерства.

Респонденты отметили, что квалификацию и мастерство преподавателя вуза необходимо поддерживать на высоком уровне и развивать. На первое место среди того, что необходимо преподавателю вуза для повышения профессионализма, по важности большинство преподавателей поставили необходимость обучения и стажировок в зарубежных вузах или организациях (45%) (табл. 3.5). На второе — участие в научных проектах (44%). Участники фокус-группы отмечали, что научные проекты очень важны для “поддержания формы”, чтобы преподавателю было что сказать, основываясь на собственном эмпирическом багаже. Представители некоторых специализаций

полагают, что студенты видят и чувствуют, когда преподаватель черпает информацию только из “чужого” или получил данные, “снятые” им самим с российской действительности¹².

Преподаватели считают, что для повышения профессионализма прежде всего необходим оперативный доступ к нужной литературе (38%). Треть респондентов (34%) считает, что для повышения профессионального мастерства необходим доступ к нужной информации на электронных носителях (CD, Интернет и т.д.). Важны коммуникации в сетях профессионалов: семинары по обмену опытом с российскими коллегами (32%), семинары по обмену опытом с зарубежными коллегами (30%), обучение и стажировки в российских вузах или организациях (22%), участие в российских научных конференциях (15%).

Сильные и слабые вузы (как по результатам тестирования студентов, так и по оценкам компетентности преподавателей) имеют различные вариации ответов по нескольким позициям. Респонденты из вузов с низкими результатами тестирования студентов и с низкими оценками компетентности преподавателей менее ориентированы на участие в зарубежных конференциях, на обмен опытом с зарубежными коллегами, на обучение и стажировки в зарубежных университетах или организациях, а больше ориентированы на Россию. Преподаватели с высокой оценкой компетентности чаще считают, что для повышения мастерства преподавателя необходимо участие в научных проектах.

Респонденты в открытых вопросах уточняли, какие именно конференции необходимы для повышения преподавательского мастерства. Были назвали российские конференции, которые можно условно разделить на три группы:

1) связанные с конкретной проблематикой или дисциплиной (бухгалтерский учет, экономическая теория, преподавание математики в вузах) — как научно-практические, так и теоретические;

2) авторитет которых обусловлен принадлежностью к определенной организации, научной школе (ежегодная конференция в Финансовой академии при Правительстве Российской Федерации, конференция Московской высшей школы социа-

¹² Интервью № 4, преподаватель университета, г. Москва.

Таблица 3.5. Распределение ответов на вопрос “Что, на Ваш взгляд, в первую очередь необходимо для повышения Вашего профессионального мастерства как преподавателя вуза (независимо от того, имеете ли Вы к этому доступ или нет?” (выбор не более трех позиций), %

Меры, необходимые для повышения профессионального мастерства	Всего	Вузы по результатам тестирования студентов (N = 299)		Компетентность преподавателей (N = 359)	
		Слабые	Сильные	Низкая	Высокая
Обучение и стажировки в зарубежных вузах или организациях	45,4	37,6	54,3	33,3	51,7 ^a
Участие в научных проектах	43,5	45,3	47,3	38,2	46,2
Оперативный доступ к нужной литературе	38,2	35,9	34,9	35,8	39,4
Доступ к нужной информации на электронных носителях (CD, Интернет, интернет-доступ к библиотеке, внутренняя сеть и т.д.)	34,3	25,9	49,6	33,3	34,7
Семинары по обмену опытом с российскими коллегами	31,5	38,2	22,5	40,7	26,7 ^a
Семинары по обмену опытом с зарубежными коллегами	29,8	32,4	26,4	29,3	30,1
Обучение и стажировки в российских вузах или организациях	22,0	21,8	12,4	22,8	21,6
Участие в российских научных конференциях	14,5	13,5	13,2	17,9	12,7
Участие в зарубежных научных конференциях	11,4	11,8	15,5	9,8	12,3

льных и экономических наук “Куда идет Россия?”, Ломоносовские чтения Санкт-Петербургского государственного университета, конференция Центрального экономико-математического института РАН);

3) представляющие интерес своей статусностью (общероссийские, международные, “разного уровня”, “представительные”).

Участие в различного рода конференциях респондентам необходимо и как возможность повышения квалификации, и как расширение связей внутри сообщества экономистов и преподавателей, а также для осознания своей принадлежности к определенному сообществу, подтверждения своего статуса (экономиста, ученого, преподавателя) для себя и других.

Каждый 10-й респондент указал на то, что для повышения преподавательского мастерства важно участвовать в зарубежных научных конференциях. Преподаватели хотели бы участвовать в конференциях, которые организуются профессиональными ассоциациями, например такими, как Международное эконометрическое сообщество. Важны также конференции по определенным направлениям. И вообще важно просто участвовать в престижных, представительных встречах коллег.

В качестве основных ресурсов, которые способствуют повышению профессионального мастерства, были названы также время и деньги, а точнее, говорилось об их катастрофической нехватке. В ответах на открытые вопросы было отмечено желание преподавателей совмещать преподавание с практической и исследовательской деятельностью.

В соответствии с ответами на вопрос о том, что в первую очередь необходимо для повышения профессионального мастерства преподавателя вуза, независимо от того, имеет ли такую возможность респондент или нет (в том числе на открытый вопрос), недостающие ресурсы можно условно разделить на две группы.

К первой группе относятся ресурсы, которые могут быть приобретены преподавателями самостоятельно. Респонденты отвечали, что недостает самообразования, самосовершенствования, квалификации, в какой-то мере — времени. Во вторую

группу можно включить ресурсы, для приобретения которых на данном этапе работы высшей школы необходима внешняя поддержка (семинары, конференции, возможность практической работы, достаточная зарплата в вузе). Ресурсы, относящиеся ко второй группе, в большей степени зависят от институциональных изменений в высшей школе и в экономическом сообществе.

Можно говорить о различных видах возможностей и желаний в отношении научно-преподавательской мобильности в зависимости от того, где проживает и работает респондент. Например, москвичей сегодня не интересует возможность обучения и стажировок в российских вузах, они уже сделали следующий шаг: из России — за границу. Для жителей столицы также не важно участвовать в семинарах по обмену опытом с российскими коллегами. Сегодня для столичных ученых актуальны обучение и стажировки в зарубежных вузах, организациях, участие в зарубежных конференциях, доступ к нужной информации на электронных носителях (табл. 3.6).

Таблица 3.6. Корреляционные коэффициенты: “город” и “меры, необходимые для повышения профессионального мастерства преподавателя вуза” (выбор не более трех позиций, $N = 359$)

Меры, необходимые для повышения профессионального мастерства	Город			
	Москва	Санкт-Петербург	Екатеринбург	Нижний Новгород
Обучение и стажировки в российских вузах, организациях	-0,21**	—	0,11*	0,19**
Обучение и стажировки в зарубежных вузах, организациях	0,15**	-0,21**	0,13*	—
Участие в зарубежных научных конференциях	0,21**	—	—	-0,13*
Доступ к нужной информации на электронных носителях	0,18**	-0,15**	—	—
Семинары по обмену опытом с российскими коллегами	-0,16**	0,11*	—	—
Семинары по обмену опытом с зарубежными коллегами	—	0,11*	—	—

* Корреляция значима на уровне 0,05.

** Корреляция значима на уровне 0,01.

Ездить по России важно для респондентов Екатеринбурга и Нижнего Новгорода. Петербуржцы занимают промежуточную позицию: для них важны диалоги как с российскими, так и с зарубежными коллегами. Вектор ориентации преподавателей вузов на преподавательско-научную элиту от региона к столице, от столицы к зарубежным странам говорит о том, что в регионах практически не выкристаллизовались центры, способные заинтересовать любой российской, и тем более столичный вуз в качестве места стажировки, встречи с коллегами. Поэтому ориентация от региона к столице и далее имеет одно направление с миграцией¹³, стажировками, поездками на конференции. Это серьезная проблема “подъема” региональных школ до столичного уровня, поскольку способные преподаватели и ученые после обучения и стажировок не возвращаются из Москвы, Санкт-Петербурга, из-за границы или же, наоборот, целенаправленно выезжают туда.

Исследователи отмечают, что при поиске работы минимальное число опрошенных студентов, обучающихся в зарубежных вузах, ориентируется на работу в России — 6%¹⁴. Выделяются также основные стратегии миграционно-профессионального поведения российских учебных мигрантов за рубежом:

- *промежуточная прозападная* стратегия — постоянно проживать за рубежом, но иметь при этом трудовой контракт на временную работу в России или иметь профессиональные поездки в Россию (61%);
- *промежуточная пророссийская* стратегия — постоянно проживать в России с возможностью контрактной занятости на Западе (19%);
- *эмиграционная* стратегия — постоянно проживать и работать за рубежом (8%);

¹³ См., например: Мирская Е.З. Роль международных взаимодействий в профессиональной деятельности российских ученых; о четко выраженной миграции с востока на запад, прежде всего в Центральный федеральный округ, в Москву и Санкт-Петербург см.: Мкртчян Н. Внутривоспийская миграция: новая старая картина? // Население и общество. 2002. № 67. С. 1.

¹⁴ Леденева Л. Российские студенты за рубежом: перспектива возвращения // Население и общество. 2002. № 64. С. 3.

• *российская* стратегия — постоянное проживание и работа в России (7%).

(Остальные воздержались от ответа.)¹⁵

По данным Ф.Э. Шереги и др. в 2000 г. научно-педагогическая общественность российских вузов разделилась примерно на две равные части: 51% респондентов были ориентированы на работу в России, 49% — за рубежом¹⁶. Для 5—6% речь идет не просто о выезде на работу, а об иммиграции¹⁷.

Проблема отъезда преподавателей в столицу или за рубеж не только конкретно вузовская, но тесно связана с экономикой регионов, низким уровнем дохода преподавателей, которые не имеют возможности выезжать на конференции, встречаться не только с иностранными коллегами, но и с соотечественниками из других российских городов. “Неподвижность” преподавателя, отсутствие профессиональных поездок, ограниченность связей пагубно действуют на его профессиональный рост. Интернет компенсирует отсутствие мобильности, но не может заменить ее, поскольку преподавателям необходимо “живое” общение. Так, в Соединенных Штатах Америки нет понятий “столичный вуз” и “периферийный вуз”. Ведущий специалист в той или иной области может не чувствовать себя ущербным и быть авторитетным, работая далеко не в самом крупном и престижном университете страны.

3.2. Умения и возможности

К профессиональному ресурсу можно отнести не только образование, но и умения, знания преподавателей, которые были приобретены не всегда в стенах вузов, на курсах повышения квалификации, но иногда путем самообразования. Это относится к знанию иностранных языков, умению пользоваться современной техникой, современными технологиями (элек-

¹⁵ Леденева Л. Не потеряет ли Россия своих Платонов и Невтонов? // Мир России. 2003. № 2. С. 165—178.

¹⁶ Шереги Ф.Э., Дмитриев Н.М., Арефьев А.Л. Научно-педагогический потенциал и экспорт образовательных услуг российских вузов. С. 160.

¹⁷ Там же. С. 168.

тронной почтой, Интернетом). Наравне с умениями возможности доступа к различного рода ресурсам (информационным, техническим) позволяют респонденту качественнее, эффективнее и профессиональнее выполнять свою работу. Высокий уровень образования, квалификации в свою очередь является потенциалом, позволяющим быстро осваивать новые технологии, использовать умения и навыки, в том числе поддерживать контакты с преподавателями и студентами. Получается, что один ресурс дает возможность осваивать и обладать другими ресурсами: образование помогает освоить дополнительные навыки и освоить ресурс возможностей, а затем получить доступ к ресурсу информации.

Технические возможности

Результат сравнения технических возможностей преподавателей и качества вузов вполне предсказуем: вузы, где студенты получили более высокие оценки по результатам тестирования, оснащены лучше (табл. 3.7). Здесь преподаватели чаще могут использовать в своей работе принтер, сканер, ксерокс, проектор для слайдов или прозрачных пленок, презентационное оборудование на базе компьютера. Слабые вузы имеют некоторые преимущества перед сильными: чаще могут использовать факс, телевизор, видеомагнитофон.

Преподаватели, получившие более высокие экспертные оценки, имеют больше возможностей для доступа к технике в стенах вуза.

Можно предположить, что все возможности, которыми обладает преподаватель (техника и технологии), скорее отражаются на личном росте, а лишь потом и несколько слабее — на студентах, которым респонденты преподают.

Преподаватели, чьи студенты получили высокие оценки по результатам тестирования и которые сами получили высокие оценки за компетентность, имеют лучше техническую оснащенность дома. Среди них больше тех, кто имеет в личном распоряжении принтер, ксерокс, сканер. Исключение составляет факс и это понятно, поскольку у таких респондентов больше возможностей пользоваться электронной почтой. И наоборот,

Таблица 3.7. Использование преподавателями
в работе технических ресурсов, респондентов

Технические ресурсы	Вузы по результатам тестирования студентов (N = 295)			Компетентность преподавателей (N = 354)		Город			
	Слабые	Сильные	Низкая	Высокая	Москва	Санкт-Петербург	Екатеринбург	Нижний Новгород	
<i>В вузе</i>									
Принтер	77,6	88,4	65,9	84,7	86,8	73,0	73,0	78,5	
Сканер	44,7	51,9	42,3	48,7	50,0	39,0	47,3	49,4	
Ксерокс	78,8	85,3	68,3	87,3	84,9	73,0	85,1	81,0	
Факс	48,8	48,2	36,6	49,6	48,1	48,0	44,6	38,0	
Проектор для слайдов или прозрачных пленок	30,0	58,1	29,3	45,5	54,7	26,0	35,1	39,2	
Телевизор	14,7	11,6	11,4	17,8	15,1	13,0	24,3	11,4	
Видеомагнитофон	12,4	9,3	6,5	18,2	12,3	11,0	25,7	10,1	
Презентационное оборудование на базе ПК	12,9	24,8	13,8	18,6	24,5	12,0	16,2	13,9	
Ничего из перечисленного, включая ПК, доступ в Интернет и электронную почту	3,4	7,6	10,6	3,4	1,9	9,0	5,4	7,6	
<i>Дома</i>									
Принтер	38,3	53,1	42,0	43,4	56,2	42,0	40,3	28,6	
Сканер	16,2	25,8	13,4	21,3	26,7	17,0	16,7	11,7	
Ксерокс	4,8	10,9	5,9	6,8	9,5	6,0	5,6	3,9	
Факс	10,2	12,5	11,8	9,4	13,3	13,0	8,3	3,9	

преподаватели, не имеющие электронной почты, компенсируют ее отсутствие другими средствами связи. Можно предположить, что преподаватели, пользующиеся факсом в домашних условиях, раньше других получили материальные возможности для решения проблем своего технического оснащения — до начала массовой “компьютеризации”. Сейчас технические средства стали более доступными и возможности технического оснащения появились уже у других преподавателей.

Каждый 10-й преподаватель Санкт-Петербурга не может использовать в своей преподавательской деятельности в стенах вуза ничего из того, что необходимо для нормальной организации работы преподавателя. Это худшие показатели среди обследованных городов. Лучше обеспечены техникой на работе, а также дома респонденты, проживающие в Москве.

Личные возможности москвичей выше, чем респондентов из других городов, дома они имеют больше техники: половина — принтер, 4-я часть — сканер, каждый 10-й — ксерокс и факс.

Электронные технологии и ресурсы

Уровень владения компьютером зависит от возраста. Молодое поколение преподавателей обучалось компьютерной грамотности в университете в студенческие годы, старшему же поколению пришлось осваивать технику самостоятельно. 10-я часть преподавателей на компьютере практически не работает. Более половины умеют пользоваться основными программами, и только треть хорошо разбирается в устройстве компьютера и тонкостях различных программ. Несколько раз в день пользуются компьютером 46% преподавателей, 25% — один раз в день.

Интернет как возможность коммуникации и источник информации мог бы в некоторой степени сравнять возможности преподавателей в различных регионах России общаться и получать информацию. Но и вузы, и сами преподаватели слабо оснащены необходимой техникой. Отсюда и результат: практически не пользуются электронной почтой 29% преподавателей (14% москвичей, 37% петербуржцев, 25% респондентов

из Екатеринбурга, 43% из Нижнего Новгорода). Практически не используют Интернет, не считая электронной почты, 21% респондентов (14% москвичей, 26% петербуржцев, 16% из Екатеринбурга, 27% из Нижнего Новгорода). Немного более “продвинутыми” в использовании современных средств связи и компьютера можно считать представителей преподавательского корпуса по специальности “Экономическая теория”. Среди них больше на 10% и тех, кто имеет доступ к электронной почте с личного компьютера.

Часть преподавателей (8%) вообще не имеют возможности работать за компьютером ни дома, ни на работе, 23% респондентов имеют какой-либо компьютер на работе или дома, остальные — и на работе, и дома (табл. 3.8). В нормальной ситуации преподаватель всегда должен иметь возможность работать за компьютером на кафедре и в домашних условиях, а также использовать Интернет. Однако положение в высшей школе отражает ситуацию в стране в целом, которая в 1997 г. занимала 41-е место в мире по степени компьютеризации из 49 стран, где проходило обследование¹⁸. Фонд общественного мнения в 2000 г. опросил 70 тыс. жителей России, из них 5-я часть вообще ничего не слышала об Интернете, а доля заявивших о себе как об интернет-пользователях составляла в городском населении только 4%¹⁹.

Университеты, в которых проводились интервью, располагают следующими возможностями: преподаватели могут использовать в своей работе в помещении вуза не очень мощный компьютер (38%), современный, быстродействующий компьютер (45%; выше этот показатель в Екатеринбурге — 51%), внутривузовскую компьютерную сеть (46%; в Москве — 53%, в Санкт-Петербурге — 37%). Вузы обеспечивают доступ преподавателей к электронной почте с внутривузовского компьютера в 48% случаев (в Москве — 59%, в Нижнем Новгороде — 34%).

¹⁸ Результаты исследования “Карта сетевого общества”, проведенного компаниями “Howlett Packard” и “Novel” для годового (1997) отчета Всемирного экономического форума в Давосе, Швейцария. См.: Кастельс М., Киселева Э. Россия и сетевое общество // Мир России. 2000. № 1. С. 23—51.

¹⁹ Ослон А.А. Интернет в России и Россия в Интернете // http://bd.fom.ru/report/map/special/22_14938/os010318.

Таблица 3.8. Использование преподавателями в работе
 электронной техники и технологии, % респондентов

Электронная техника и технологии	Всего	Вузы по результатам тестирования студентов		Компетентность преподавателей	
		Слабые	Сильные	Низкая	Высокая
<i>В вузе</i>	<i>N = 359</i>	<i>N = 299</i>		<i>N = 359</i>	
Не очень мощный компьютер	38,2	37,6	45,0	40,7	36,9
Современный, быстродействующий компьютер	45,1	45,9	45,0	35,8	50,0
Внутривузовская компьютерная сеть	44,8	40,0	57,4	39,0	47,9
Доступ к электронной почте с рабочего компьютера	47,6	47,6	62,0	39,8	51,7
Доступ в Интернет с рабочего компьютера через телефонную сеть	24,0	23,5	27,1	17,1	27,5
Доступ в Интернет с рабочего компьютера по выделенному каналу	24,5	21,2	36,4	18,7	27,5
<i>Дома</i>	<i>N = 354</i>	<i>N = 295</i>		<i>N = 354</i>	
Не очень мощный компьютер	31,3	24,7	21,5	31,1	31,5
Современный, быстродействующий компьютер	51,1	40,7	60,0	45,3	54,0
Доступ к электронной почте с личного компьютера	44,4	43,1	53,1	39,5	46,8
Доступ в Интернет с личного компьютера через телефонную сеть	45,8	44,3	57,0	42,0	47,7
Доступ в Интернет с личного компьютера по выделенному каналу	5,1	3,0	7,8	3,1	6,0

Каждый 4-й преподаватель имеет доступ в Интернет через телефонную сеть или по выделенному каналу в своем вузе.

Треть респондентов имеют дома не очень мощный компьютер, это прежде всего преподаватели из Санкт-Петербурга. Современными быстродействующими компьютерами преподаватели снабжены лучше, видимо большинство смогли купить компьютер или модернизировать его в последнее время: всего 51% респондентов (61% — в Москве, 42% — в Санкт-Петербурге, 51% — в Екатеринбурге, 43% — в Нижнем Новгороде). Лич-

ные информационно-компьютерные ресурсы преподавателей выше университетских, преподаватели имеют лучшую технику, чем высшие учебные заведения.

Треть респондентов вообще не имеют доступ к электронной почте, 42% — только в одном месте (на работе или дома), и лишь 4-я часть — на работе и дома. Доступ к электронной почте из дома имеют 44% преподавателей, чаще — москвичи: через телефонную сеть (модем) — 46% респондентов (Москва — 59%, Нижний Новгород — 33%); по выделенному каналу — 5%.

Треть преподавателей имеют доступ к Интернету дома и на работе, и столько же — только в одном месте: дома или на работе. Судя по доле преподавателей и университетов, использующих доступ к Интернету по специально выделенным каналам, а также имеющих быстродействующие компьютеры, можно говорить о том, что идет техническое оснащение и переоснащение университетов, однако очень медленными темпами (в Москве быстрее, чем в регионах, Санкт-Петербург — в худшей ситуации).

Сильные вузы (по результатам тестирования студентов) по оснащению современными быстродействующими компьютерами находятся на одном уровне со слабыми. Однако сильные вузы оснащены лучше слабых не очень мощными компьютерами. Возможно, сильные вузы сделали первый шаг к оснащению несколько раньше, чем слабые, и за счет временного разрыва вырвались вперед. Следовательно, для развития вуза нужно не только достойное материальное обеспечение, но и стратегия, основанная на четком понимании того, что необходимо для организации преподавания на высоком уровне.

Несмотря на одинаковое количество компьютеров, слабые вузы реже имеют внутривузовскую компьютерную сеть, доступ к электронной почте с рабочего компьютера, доступ в Интернет по выделенному каналу. Что касается владения личным современным быстродействующим компьютером и возможностями использования интернет-технологий, то преподаватели сильных вузов существенно опережают своих коллег из вузов слабых.

Экспертные оценки компетентности преподавателей показывают, что компетентность преподавателей связана с владе-

нием техникой, личным доступом к Интернету, электронной почте, поскольку сильные преподаватели обошли преподавателей с низкими экспертными оценками за компетентность по всем позициям, кроме обладания не очень мощными компьютерами.

Информационные возможности

Умение пользоваться компьютером и другими электронными ресурсами значительно повышает возможности преподавателя в использовании информационных ресурсов сети “Интернет”.

Эксперты проанализировали 21 сайт, посвященный исследованиям в области ключевых проблем экономики, в том числе сайты, предоставляющие и агрегирующие информационные ресурсы в экономико-социальной сфере²⁰. В результате анализа выделены четыре группы информационных ресурсов, посвященных основным экономическим тематикам и дающих экономистам возможность обмениваться опытом и обсуждать профессиональные проблемы.

В *первую группу* вошли сайты, цель которых — преодоление информационного неравенства центра и регионов, информационное содействие научно-аналитической работе и общению в экономической сфере, анализ актуальных проблем российской экономики, содействие преподавательской деятельности в области экономики, организация общения профессионалов²¹.

Вторая группа представлена сайтами международных экономических организаций, работающих с российской экономикой и содержащих в основном информационно-аналитические базы по экономической тематике, и веб-материалами национальных институтов, занимающихся профессиональной деятельностью в области экономического анализа²².

²⁰ Урожаева Ю.В. Отчет об информационных интернет-базах // Проблемы становления экспертного сообщества России: экономисты. М.: Московский общественный научный фонд, 2003. С. 29—41.

²¹ Например: www.auditorium.ru (портал по гуманитарным наукам).

²² Например: www.worldbank.org (Всемирный банк); www.cemi.rssi.ru (ЦЭМИ).

Третья группа — сайты исследовательских центров, предоставляющие доступ к аналитическим материалам и публикациям своих сотрудников²³.

Последнюю *четвертую группу* составили сайты — электронные библиотеки²⁴.

Из ответов опрошенных ясно, что интернет-ресурсы начинают играть все более важную роль в подготовке преподавателей и студентов к процессу обучения, поскольку библиотеки не всегда оснащены необходимыми учебниками, имеют возможность подписаться на российские и, тем более, зарубежные экономические журналы.

Наши респонденты говорили, что используют в своей работе различного рода ресурсы. Это видно из анализа ответов на вопрос о том, какие источники информации респондент мог бы порекомендовать коллеге, которому надо срочно, буквально за несколько часов, подготовить лекцию на тему: “Современное состояние российской экономики”. Были названы сайты различных организаций (21 организация), а также сайты журналов и газет.

В Интернете размещены некоторые первоисточники российских и зарубежных авторов (учебники, статьи, программы курсов, методические наработки), все то, что можно использовать в преподавательской деятельности в качестве дополнительных материалов, а также включить в список основной литературы учебного курса.

Казалось бы, российские и зарубежные ресурсы предоставляют значительный объем информации, однако его далеко не достаточно для преподавателя-экономиста. В ответах на открытые вопросы преподаватели делают акцент на трудности с использованием ресурсов в связи с их платностью, отмечают отсутствие доступа к статистическим показателям как общероссийским, так и региональным: “услуги Госкомстата платные”. Эту же проблему отмечают эксперты в отношении всех российских вузов, поскольку им необходим доступ к отраслевым, специализированным базам данных,

²³ Например: www.beafnd.org (Бюро экономического анализа).

²⁴ Например: www.gks.ru (Федеральная служба государственной статистики).

региональным, федеральным и т.д.²⁵ Нет возможности получить доступ к подобного рода данным ни для учебных, ни для научных целей.

В некоторых случаях, отмечая недоступность необходимых для подготовки к учебному процессу материалов, преподаватели правы. Но порой проявляют некомпетентность и неинформированность, поскольку не пользуются той обширной информацией, которая уже сейчас находится в открытом доступе. Например, игнорируют возможность использования предметно-ориентированных ресурсов университетской информационной системы “Россия”, содержащей данные социально-экономической статистики²⁶.

К сожалению, не хватает электронных баз данных, качественно проведенных и качественно оформленных исследований, включающих экономические переменные. В лучшем случае студентов экономических специальностей в Москве и регионах обучают с использованием общедоступной базы данных Российского мониторинга экономики и здоровья (РМЭЗ). Следует сказать о том, что не все преподаватели умеют пользоваться доступными базами данных, знакомы со специальными программами обработки и анализа данных.

В открытом интернет-доступе трудно найти статьи из российских журналов, поскольку многие из них не предоставляют свои материалы для этих целей (даже те, которые были опубликованы несколько лет назад). Не публикуются и адекватные аннотации. Так же обстоит дело и с печатной продукцией некоторых государственных институтов: нет доступа к докладам, отчетам, содержательной информации о семинарах. Сегодня очевидно: больше возможности “задавать тон” у тех учреждений, преподавателей, научных сотрудников, которые

²⁵ См., например: Шереги Ф.Э., Дмитриев Н.М., Арефьев А.Л. Научно-педагогический потенциал и экспорт образовательных услуг российских вузов. С. 181.

²⁶ См. подробнее: Базы данных по социально-экономической статистике Российской Федерации с Интернет-доступом / Юдина Т.Н., Карасев О.И., Богомолова А.В., Сеннов Р.А. // Труды 5-й Всероссийской научной конференции “Электронные библиотеки: перспективные методы и технологии, электронные коллекции” — RCDL2003, Санкт-Петербург, 2003 // <http://ecso-sman.edu.ru/db/msg/153113>.

помещают в открытый доступ как можно больше научной и учебной информации. Большинство потребителей будет пользоваться тем, что легче получить, даже если эта информация будет невысокого качества. К этому большинству относятся и 68% наших респондентов, которые имеют постоянный доступ к Интернету с рабочего или личного компьютера. Именно они чаще пользуются Интернетом, чем библиотеками. Поэтому пока один институт пытается продать свой сборник или журнал, преподаватели и ученые цитируют труды института, который поместил информацию в открытом доступе. Об этом говорили участники полуформализованных интервью: "...Коллеги при разборе моей статьи указали на то, что я делаю больше ссылок на зарубежных авторов, а не на российских. Это потому, что статьи зарубежных авторов легче найти в Интернете"²⁷.

Преподаватели или вузы решают проблему информационного голода, приобретая ресурсы (доступ к ресурсам) за счет грантов. Однако далеко не каждый университет может позволить себе доступ к таким базам, как Ellibrary, Jastor, Proquest, Elsevier Science и др. Но и этих ресурсов недостаточно, поскольку они ограниченно освещают российские проблемы. Преподаватели при подготовке учебных курсов могут использовать только те материалы, которые доступны в Интернете, библиотеке, находятся в продаже и имеют приемлемую цену. Скорее всего, принцип доступности использует и большинство студентов при подготовке к занятиям.

В некоторой степени проблему нехватки ресурсов, необходимых для организации процесса преподавания, призван компенсировать образовательный портал "Экономика. Социология. Менеджмент", который предлагает информацию по 20 экономическим направлениям, располагая более чем 8000 ресурсов²⁸. В России развивается сеть образовательных порталов. Но в наиболее выигрышной ситуации находятся преподаватели, владеющие английским языком, поскольку они могут

²⁷ Интервью № 8, преподаватель университета, Москва.

²⁸ Информация на 29 июля 2005 г.: <http://ecsocman.edu.ru/>.

пользоваться всем тем, что предлагает глобальное информационное пространство²⁹.

Помимо Интернета, который по частоте использования находится на втором месте, преподаватели пользуются и другими информационными ресурсами: чаще всего — материалами, которые находятся в домашней библиотеке; затем — библиотекой вуза (табл. 3.9). Услугами публичных, факультетских, кафедральных библиотек пользуется менее четверти респондентов.

Преподаватели, чьи студенты были оценены высоко в результате тестирования, чаще пользуются информацией, которую находят в Интернете (статьи, книги, другие материалы). Те же результаты показали и преподаватели, получившие высокие оценки за компетентность. В то же время преподаватели слабых вузов чаще пользуются услугами библиотек, куда большая часть информации поступает позднее, чем появляется в Интернете, или не поступает вообще. Особенно большой разрыв между преподавателями сильных и слабых вузов (3 раза) виден в частоте использования материалов публичных библиотек. Что касается результатов экспертных оценок, то личная компетентность преподавателей связана только с частотой использования услуг Интернета, все остальные библиотеки сильные и слабые преподаватели используют приблизительно с равной частотой.

Респонденты, представляющие специальность “Бухгалтерский учет, анализ и аудит”, пользуются вузовскими, факультетскими и кафедральными библиотеками чаще других. Москвичи гораздо реже других респондентов пользуются публичными библиотеками (Москва — 8%, Санкт-Петербург — 52, Екатеринбург — 18, Нижний Новгород — 14%).

Одна сторона вопроса использования материалов библиотек — это возможности и желания преподавателей, другая — качество библиотечных фондов, наличие необходимой литературы. Например, эксперты отмечают, что причина отсутствия в вузовских библиотечных фондах нужной литературы кроется в особенностях комплектации этих фондов, очевидно, преиму-

²⁹ Более подробно о типизации российских и зарубежных порталов: Опыт организации виртуального образовательного пространства / Аврамова Е.М., Гурков И.Б., Егоров В.С., Михайлюк М.В. Образовательные порталы России. М.: Технопечать, 2004. С. 7—24.

Таблица 3.9. Использование преподавателями различных типов ресурсов, % респондентов

Ресурсы	Всего	Вузы по результатам тестирования студентов (N = 295)		Компетентность преподавателей (N = 354)	
		Слабые	Сильные	Низкая	Высокая
Домашняя библиотека (N = 356)	91,3	93,5	87,5	91,0	91,5
Статьи, книги, другие материалы в Интернете (N = 351)	58,1	53,8	64,8	52,5	61,0
Вузовская библиотека (N = 352)	49,1	53,3	37,4	53,7	46,8
Библиотека на кафедре (N = 341)	24,6	29,5	21,4	26,1	23,9
Публичная библиотека (N = 348)	24,1	31,7	9,9	24,6	23,8
Библиотека на факультете (N = 334)	22,8	29,7	19,7	22,4	22,9
Другие библиотеки (N = 356)	18,2	21,1	12,5	16,7	18,8

ственно за счет бесплатных изданий, выпускаемых на базе самих вузов, которые не имеют достаточных средств для приобретения дорогих научных книг, журналов, в том числе переводных и издаваемых за рубежом. В 2003 г. каждый 4-й или 5-й преподаватель не мог найти в библиотеке вуза необходимую для научной работы литературу и периодические издания, но эти показатели уже лучше, чем в 2000 г.³⁰

Несмотря на перечисленные недостатки, связанные с поиском научных материалов, наши респонденты ответили, что если бывает необходима какая-либо книга, статья или другая публикация, то в большинстве случаев ее можно найти в библиотеке, Интернете, у друзей и т.п. (79%). Однако остальные часто не могут найти то, что нужно. Представители специальности “Бухгалтерский учет, анализ и аудит”, как правило, не испытывают затруднений с поиском необходимой литературы. Москвичи ответили, что чаще не находят то, в чем нуждаются.

В разд. 3.2 было подробно описано, какие вопросы анкеты дали возможность экспертам оценить компетентность преподавателей. Среди них был и такой: “Какие источники информации Вы бы порекомендовали коллеге, которому надо

³⁰ Шереги Ф.Э., Дмитриев Н.М., Арефьев А.Л. Научно-педагогический потенциал и экспорт образовательных услуг российских вузов. С. 132–133.

срочно, буквально за несколько часов, подготовить лекцию на тему «Современное состояние российской экономики?»³¹ Не смогли дать рекомендации 14% респондентов. Тем не менее в целом рекомендуемые источники были достаточно разнообразны (табл. 3.10). Прежде всего это периодические издания (журналы, газеты, бюллетени), которые упоминались 349 раз. На втором месте по частоте упоминаний находится Интернет (106 раз), в том числе с указанием конкретного интернет-ресурса: сайта организации, экономической группы, тематического раздела. Предлагалось обратиться к ежегодному посланию Президента Федеральному собранию, различным учебникам, обзорам, справочникам, бюллетеням, нормативным документам, кодексам (Налоговому, Бюджетному), сходить в библиотеку, посмотреть телевизионные передачи, почитать материалы конференций.

Таблица 3.10. Рекомендуемые источники информации для быстрой подготовки лекции на тему «Современное состояние российской экономики»

Источники	Частота упоминания, раз
Интернет	106
Консультационные системы (“Гарант”, “Консультант”)	2
Телевизионные каналы или передачи (например, “Большие деньги”)	2
Периодические издания	328
Журналы	252
В том числе:	
“Вопросы экономики”	53
“Эксперт”	48
“Российский экономический журнал”	22
“Экономист”	16
“Финансы”	16
“Деньги”	14
“Коммерсант”	13
“Деньги и кредит”	8
“Инвестиции в России”, “Финансы и кредит”	6
“Проблемы прогнозирования”, “Рынок ценных бумаг”	4
“Компания”, “Налоговый вестник”, “Экономические науки”	3

³¹ По ответам на данный вопрос число источников не ограничивалось, но если их назвали очень много, просили ограничиться пятью наиболее важными.

Окончание табл. 3.10

Источники	Частота упоминания, раз
“Мир экономики”, “Профиль”	2
“Банковское дело”, “Бухучет”, “Вестник МГУ”, “Вестник СПбГУ”, “Власть”, “Вопросы статистики”, “Конкуренция и рынок”, “Маркетинговые исследования в России и за рубежом”, “Мировая экономика”, “Расчет”, “Российская экономика”, “Региональная экономика”, “Социологический журнал”, “Современный экономический журнал”, “Человек и труд”, “Экономический журнал Государственного университета — Высшей школы экономики”, “Экономический журнал”, “Экономические проблемы в современной России”, “Экономика”, “ЭКО”	1
Газеты	59
В том числе:	
“Экономика и жизнь”	31
“Ведомости”	5
“Финансовая газета”	4
“Российская газета”	3
“Деловой Петербург”, “Финансовое право”, “Юридическая газета”	2
“Известия”, “Независимая”, “Экономическая газета”	1
Сборники, справочники, обзоры	29
“Народное хозяйство”, “Обзор экономики России”, “Обзор экономической политики в России”, “Экономическое развитие России”, “Регионы России”, обзоры банков	
Учебники (38 авторов, среди которых ученые и политики)	32
Труды и материалы организаций	105
В том числе:	
Государственный комитет по статистике	34
Институт экономики переходного периода	13
Министерства экономики и финансов	11
Центральный банк России	9
Бюро экономического анализа	6
Всемирный банк, Государственный университет — Высшая школа экономики	4
Российский бизнес-канал (РБК), Центр экономических и финансовых исследований и разработок (ЦИФИР)	3
Институт экономики, Российско-европейский центр экономической политики (РЕЦЕП), Министерство образования	2
Институт Карнеги, Институт труда, Министерство промышленности, мониторинговые структуры при правительстве, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, “Ренессанс-капитал”, Российская экономическая школа, “Тройка-Диалог”, Центр стратегических исследований	1

Рекомендации носили как абстрактный (“почитать периодические издания, подборку экономических изданий”), так и вполне конкретный характер, с предложением перечня журналов, газет, сайтов и т.д. Хотя совершенно очевидно, что прочитать подборку периодических изданий за два часа невозможно.

На основе рекомендаций можно выделить три группы преподавателей. *Первые* рекомендуют воспользоваться уже структурированным, но устаревшим материалом (“группа наименьшего сопротивления” — наиболее многочисленная). *Вторые* предлагают использовать частично обработанный материал — это подшивки газет и журналов. *Третьи* считают, что быстро и хорошо можно подготовиться, используя материалы Интернета, скорее всего определенные сайты, которые предоставляют как готовые материалы (доклады, статьи), так и статистические данные (“группа творческого подхода” — таких респондентов в 3 раза меньше, чем в первой, и в 2 раза меньше, чем во второй группах).

Эксперт, предложивший данный вопрос, подразумевал, что качественно подготовится к лекции за это время можно, используя материалы, размещенные в Интернете. За два часа невозможно просмотреть большое количество печатного материала, поработать в библиотеке. Тем более что даже материалы, публикуемые в журналах, устаревают достаточно быстро, в Интернете же можно найти статистику, препринты, быстро ознакомиться с различными мнениями.

Знание иностранного языка

Важный ресурс, который многим преподавателям приходится приобретать самостоятельно, личным упорством, путем самообразования — владение иностранными языками. В XIX в. большинство профессоров и преподавателей знали иностранные языки, прежде всего немецкий как основной язык науки того времени³². Сегодня менее 1% опрошенных ответили, что

³² Никс Н.Н. Велик и благороден труд профессора (жизнь и деятельность московской профессуры второй половины XIX — начала XX вв.): Препринт WP6/2004/01. М.: ГУ ВШЭ, 2004. С. 12 (<http://www.hse.ru/science/preprint>).

совершенно не знают ни одного иностранного языка, остальные в той или иной степени знают (или “скорее знакомы”) с языками в количестве от одного до пяти. Знают один язык — 73%, два — 20, три — 5%, и 1% опрошенных знает четыре-пять языков. Но на деле всего лишь 5-я часть действительно свободно владеет иностранным языком, прежде всего английским — 17% (34% читают со словарем), 4% владеют свободно французским языком, 1% — немецким, 1% — испанским (табл. 3.11).

Кстати, современные студенты, судя по их самооценкам, владеют иностранным языком гораздо лучше, чем преподаватели: 60% говорят, 44 — читают без словаря и 56% могут писать.

Таблица 3.11. Степень владения преподавателями иностранными языками, % респондентов^а

Язык	Навыки владения				Владею свободно
	Читаю со словарем	Читаю без словаря	Общаюсь	Пишу	
Английский	33,7	20,9	27,6	16,2	16,7
Французский	9,2	2,5	5,3	2,5	3,9
Испанский	1,4	0,3	0,6	1,4	1,4
Немецкий	20,3	6,1	9,2	4,2	1,1

^а Респондент мог выбрать любое число позиций, либо отметить только один язык, если владеет свободно.

Среди представителей специальности “экономическая теория” каждый 3-й респондент свободно владеет хотя бы одним языком, это в 2 раза больше, чем у представителей других специальностей (табл. 3.12). Из свободно владеющих английским москвичи составляют большинство (60%), на втором месте петербуржцы — каждый 5-й, каждый 10-й из Нижнего Новгорода и каждый 20-й — из Екатеринбурга. Чем дальше от столицы, тем хуже знание языков.

Некоторые вузы, например, Государственный университет — Высшая школа экономики, готовы помочь своим преподавателям в изучении иностранных языков, организовывая бесплатные курсы, но такие возможности или желание есть не у каждого ректора.

Мы видим существенную связь между тем, в какой мере преподаватели владеют языком, и их компетентностью. В вузах, где студенты по результатам тестирования оказались слабее, преподаватели хуже владеют иностранными языками. Преподаватели, чья компетентность была оценена экспертами выше, в 2 раза чаще указывают на свободное владение иностранными языками, чем преподаватели с низкими оценками за компетентность.

Таблица 3.12. Свободное владение преподавателями одним из иностранных языков, % респондентов

Категории респондентов	Свободно владеют одним из языков
<i>По специальности (N = 359)</i>	
Экономическая теория	30,3
Финансы и кредит	15,1
Бухгалтерский учет, анализ и аудит	16,3
Другая специальность	9,1
<i>По городу (N = 359)</i>	
Москва	36,8
Санкт-Петербург	20,0
Екатеринбург	16,2
Нижний Новгород	3,8
<i>По вузу (N = 299)</i>	
Слабые	18,2
Сильные	28,7
<i>По компетентности (N = 359)</i>	
Низкие оценки	12,2
Высокие оценки	25,0

Большинство респондентов согласно с тем, что английский язык необходим для преподавателя экономических дисциплин. Достаточно знания английского языка в объеме, позволяющем знакомиться с зарубежными публикациями, так считает 46% опрошенных. Но 40% респондентов убеждены, что без свободного владения английским языком сегодня невозможен высокий уровень квалификации преподавателя. Если согласиться с последним мнением, то можно считать, что высокий уровень преподавания обеспечивает только 5-я часть респондентов.

3.3. Отношение преподавателей к возможным изменениям в высшей школе

Отношение к изменениям, происходящим в высшей школе, в данном исследовании рассматривается также как своего рода ресурс преподавателя — его активная жизненная позиция, отношение по всему, что касается судьбы преподавателей, студентов и, по большому счету, страны.

Реформа высшего образования — совокупность мер, которая должна изменить ситуацию для университета, для преподавателей, для абитуриентов и студентов. Страны, присоединившиеся к Болонскому процессу, уже столкнулись с тем, что необходимо реформировать университеты. Основные специфические задачи, которые стоят перед университетами, присоединившимися к Болонскому процессу:

- 1) создание общей двухуровневой структуры сравнимых и понятных степеней и приложений к диплому;
- 2) учреждение совместимых с ECTS систем зачетных единиц, охватывающих и непрерывное образование;
- 3) учреждение общеевропейского аспекта обеспечения качества с аналогичными критериями и методами;
- 4) устранение до сих пор существующих препятствий мобильности студентов, аспирантов и преподавателей (в том числе исследователей и управленцев системы высшего образования)³³.

Большие дебаты в российском обществе и в прессе идут по поводу единого государственного экзамена (ЕГЭ)³⁴ и государственных именных финансовых обязательств (ГИФО), которые предполагают изменение механизма финансирования

³³ Микла М. Реформы на институциональном уровне и Болонский процесс: пример девяти университетов Юго-Восточной Европы // Высшее образование в Европе. 2003. № 3 (<http://www.informika.ru/text/magaz/evropa/2003/3>).

³⁴ Эксперимент по введению ЕГЭ проходил в 2001—2003 гг. по предложению Министерства образования Российской Федерации (постановление Правительства Российской Федерации от 16 февраля 2001 г. № 119 “Об организации эксперимента по введению единого государственного экзамена”).

высшего образования. В справке, подготовленной к коллегии Министерства образования России (12 октября 2001 г., № 15/1) сказано, что введение единого государственного экзамена позволит решить многие проблемы. Среди них:

обеспечение реальной эквивалентности государственных документов о получении среднего (полного) общего образования;

восстановление преемственности между высшим и общим образованием на этапе перехода с одной ступени на другую и превращение конкурса по приему в вузы в конкурс знаний;

зачисление в вуз на основе конкурса документов;

обеспечение государственного контроля качества общего образования путем создания независимой, более объективной системы оценки подготовленности выпускников, которая могла бы использоваться в деятельности, предусмотренной Законом Российской Федерации “Об образовании независимой службы аттестации образовательных учреждений”³⁵.

Судя по имеющимся данным, отношение ректоров вузов, особенно сильных, к ГИФО более терпимое, чем к ЕГЭ, поскольку в результате введения этого механизма, по мнению экспертов, финансирование сильных вузов должно увеличиться³⁶.

В 2003 г. первые выпускники школ в порядке эксперимента сдавали ЕГЭ. Результаты ЕГЭ учитывались при поступлении в некоторые вузы, попавшие в нашу выборку. Преподаватели экономических дисциплин именно к этому пункту реформы отнеслись с наименьшим доверием: более половины респондентов не поддерживают или скорее не поддерживают введение ЕГЭ, 5-я часть не может определиться (табл. 3.13). Полностью за введение единого государственного экзамена — только 7% респондентов. Либо преподаватели не знакомы со всеми предложениями, которые идут параллельно введению ЕГЭ, либо не согласны с ними. Некоторые преподаватели боятся потерять деньги, которые сегодня родители платят за подготовку школь-

³⁵ См. подробнее: Соколов В. Единый государственный экзамен: заметки скептика // Отечественные записки. 2003. № 1 (10) (www.strana-oz.ru).

³⁶ Обзор экономической политики в России, 2001 г. Бюро экономического анализа. М.: ТЕИС, 2001. С. 191.

ников к поступлению в вузы³⁷, хотя скорее всего на смену придет репетиторство, связанное с подготовкой к сдаче единого экзамена.

Таблица 3.13. Отношение преподавателей к возможным изменениям в высшей школе (ответ по каждой строке)

Предлагаемые изменения	Полностью и скорее поддерживаю	Совершенно и скорее не поддерживаю	Не могу сказать
Активно привлекать для повышения качества российского высшего образования ресурсы мирового сообщества ($N = 357$)	83,2	10,9	5,9
Более активно вводить учебные курсы по выбору ($N = 359$)	81,0	13,4	5,6
Формировать профессиональные сообщества российских специалистов и через них повышать качество высшего образования ($N = 359$)	75,8	14,7	9,5
Ввести государственные именные финансовые обязательства на получение высшего образования, которые выдаются выпускнику школы и гарантируют полную или частичную оплату его обучения в вузе ($N = 359$)	58,5	21,7	19,8
Ввести принятую во многих странах схему обучения "4 + 2": четыре года обучения — бакалавриат и два года — магистратура ($N = 359$)	53,1	36,0	10,9
Увеличить в высшем образовании долю общеобразовательных и общепрофессиональных дисциплин, что должно обеспечить большую универсальность, адаптивность выпускников вузов на рынке труда ($N = 358$)	51,1	39,4	9,5
Ужесточить процедуры контроля качества высшего образования со стороны государства ($N = 359$)	47,1	40,1	12,8
Увеличить число письменных работ, сделать все экзамены письменными ($N = 359$)	39,8	55,5	4,7
Увеличить время самостоятельной работы студентов, заметно сократив число аудиторных часов ($N = 359$)	36,2	60,2	3,6
Перейти к единому государственному экзамену выпускников школ ($N = 359$)	24,7	56,9	18,4

Не пользуется популярностью предложение увеличить время самостоятельной работы студентов, существенно сократив

³⁷ По материалам фокус-группы, 2002 г.

число аудиторных часов. Более половины преподавателей — против увеличения числа письменных работ, против того, чтобы все экзамены сделать письменными. Возможно, преподаватели боятся снижения преподавательской нагрузки, в соответствии с которой оплачивается их работа. Между тем страны, присоединившиеся к Болонскому процессу, отмечают в качестве одной из основных трудностей — пассивность студентов, привыкших воспринимать большое количество информации, но не имеющих достаточно времени на самостоятельную творческую работу³⁸. О пассивности и отсутствии творческого потенциала говорят и наши респонденты³⁹.

Введение государственных именных финансовых обязательств на получение высшего образования, которые выдаются выпускнику школы и гарантируют полную или частичную оплату его обучения в вузе, получило не самую большую поддержку, но здесь, так же как и в случае с ЕГЭ, больше всего воздержавшихся. Против финансовых обязательств выступают преподаватели московских вузов.

Наибольшую поддержку получили следующие предполагаемые изменения в высшем образовании: активное привлечение для повышения качества российского высшего образования ресурсов мирового сообщества; более активное введение учебных курсов по выбору; формирование профессиональных сообществ российских специалистов для повышения качества высшего образования. Здесь преподаватели проявили высокую степень солидарности. Эти изменения могут повлиять не только на жизнь студентов, но и на работу преподавателей, поскольку являются стимулом для повышения профессионального мастерства.

Преподаватели, чья компетентность была высоко оценена экспертами, приветствуют такие изменения, как введение новых курсов по выбору, введение принятой во многих странах схемы обучения “4 + 2” (четыре года обучения — бакалавриат и два года — магистратура), привлечение для повышения качества российского высшего образования ресурсов мирового сообще-

³⁸ Микла М. Реформы на институциональном уровне и Болонский процесс: пример девяти университетов Юго-Восточной Европы.

³⁹ Подробнее см. в разд. 2.4.

ства. Согласны с тем, что надо вводить курсы по выбору, прежде всего те преподаватели, которые тщательно работают над своими лекционными материалами, в частности существенно переработали их в последнее время. Представители специальности “Экономическая теория” высказались за то, чтобы увеличить время самостоятельной работы студентов, заметно сократив число аудиторных часов, а представители прикладной специальности “Бухгалтерский учет” — против такого нововведения. Разные принципы обучения требуют реализации разных подходов в организации образовательного процесса.

Однозначного мнения в отношении изменений в высшей школе не сложилось не только в российском обществе, но и в преподавательской среде. Даже представители разных специальностей поддерживают или не поддерживают перемены в разной степени, поэтому в необходимости этих перемен в вузе еще придется убеждать как российское население, так и преподавательский состав высшей школы.

Для того чтобы лучше понять взаимосвязь переменных, полученных при ответах на вопросы об изменениях в высшей школе, применен факторный анализ, который позволяет сократить совокупность используемых переменных, построив набор новых переменных (факторов) (табл. 3.14).

Таблица 3.14. Факторная структура оценок преподавателями возможных изменений в высшем образовании^а

Переменные	Факторы			
	1	2	3	4
Увеличить число письменных работ, сделать все экзамены письменными	0,826	-0,057	0,066	-0,014
Увеличить время самостоятельной работы студентов, заметно сократив число аудиторных часов	0,755	-,021	0,04	0,039
Ввести принятую во многих странах схему обучения “4 + 2”: четыре года обучения — бакалавриат и два года — магистратура	0,183	0,795	0,03	-0,114
Активно привлекать для повышения качества российского высшего образования ресурсы мирового сообщества	-0,120	0,737	0,160	0,178
Ужесточить процедуры контроля качества высшего образования со стороны государства	-0,077	-0,051	0,698	0,044

Окончание табл. 3.14

Переменные	Факторы			
	1	2	3	4
Перейти к единому государственному экзамену выпускников школ	0,320	0,124	0,649	0,03
Ввести государственные именные финансовые обязательства на получение высшего образования, которые выдаются выпускнику школы и гарантируют полную или частичную оплату его обучения в вузе	0,002	0,297	0,596	0,289
Увеличить в высшем образовании долю общеобразовательных и общепрофессиональных дисциплин, что должно обеспечить большую универсальность, адаптивность выпускников вузов на рынке труда	0,08	-0,235	0,175	0,778
Формировать профессиональные сообщества российских специалистов и через них повышать качество высшего образования	-0,194	0,276	0,242	0,586
Более активно вводить учебные курсы по выбору	0,355	0,320	-0,291	0,550

^a Матрица факторных нагрузок получена путем вращения варимакс. После вращения образовались четыре фактора, которые объясняют 59% информации (первый фактор — 16%, второй — 15, третий — 15, четвертый — 14%).

В результате факторного анализа были получены четыре новые переменные, которым дали условные названия: свободы и ответственности, ориентации на западные образцы, усиления государственного контроля и регулирования, ориентации на подготовку специалистов-экономистов широкого профиля.

Фактор 1 — свобода и ответственность.

Данный фактор показывает сочетание свободы и ответственности, которые необходимы в университете, подразумеваемая контроль над образовательным процессом со стороны администрации вуза. Наибольшие нагрузки имеют переменные “увеличить число письменных работ, сделать все экзамены письменными” и “увеличить время самостоятельной работы студентов, заметно сократив число аудиторных часов”. К ним подтягивается переменная “перейти к единому государственному экзамену” и “более активно вводить учебные курсы по выбору”. Ось данного фактора объединяет предложения, предусматривающие большую самостоятельность и ответственность студентов, которым, как считают преподаватели, нужно

предоставить больше самостоятельности при постоянном контроле.

Следующим этапом анализа был корреляционный (табл. 3.15), который помог определить связь каждого из четырех факторов с другими переменными, включенными в опросник исследования.

Таблица 3.15. Корреляционные коэффициенты между факторами и вариантами ответов на некоторые вопросы анкеты

Переменные	Факторы			
	1	2	3	4
Пол (1 — мужчины)	0,158*			
Возраст			-0,185*	0,212**
Специальность: “Экономическая теория” “Финансы и кредит”			-0,226** 0,237**	0,165*
Тестирование студентов: сильные вузы	0,347**			
Экспертные оценки преподавателей: высокие		0,159*		0,197**
Ученого звания не имею			0,212**	
Занимаю должность старшего преподавателя			0,224**	
Продолжительность педагогического стажа				0,161*
Продолжительность научного стажа			-0,236**	
Количество вузов, в которых преподает	-0,152			
Основная работа — научные исследования			0,272*	
Интересы в сфере административной работы	0,159*	-0,174*		
Заработок, включая все виды работ	0,157*			
Совокупный доход семьи	0,183*	0,165*		-0,166*
Заработок за преподавательскую деятельность				-0,227
Количество стажировок	0,194*			
Объем нагрузки “горловой” работы (часы)	-0,236**			

Продолжение табл. 3.15

Переменные	Факторы			
	1	2	3	4
Соответствие кафедры мировым стандартам	0,214			
Обращаюсь к работам иностранных авторов	0,189*	0,254**		
Изменил методы преподавания в последнее время		-0,214**		
Уверен, что студенты найдут место в отечественной компании		-0,172*		
Уверен, что студенты найдут место в иностранной компании в России		-0,244**		
Сотрудничаю с коллегами за пределами СНГ (преподавание)	0,157*		-0,155	-0,183*
Сотрудничаю с коллегами за пределами СНГ (административная работа)	0,197*			-0,183*
Не хотел бы отказаться от преподавания		0,231**		
Нет возможности быть самостоятельным			0,161*	
Нет возможности влиять на студентов	0,171*			
В университете возможно установить полезные связи		0,222**		
В университете возможно совмещать работу			0,177*	
Выбрали бы российский вуз для стажировки				0,247**
Оценка профессионального мастерства на уровне российских вузов				0,152*
Нет возможности реализовывать свои знания, опыт				0,195*
Вполне удовлетворен работой		0,163*		
Часто пользуюсь вузовской библиотекой		0,187		
Часто пользуюсь информацией в Интернете		0,347**		

Окончание табл. 3.15

Переменные	Факторы			
	1	2	3	4
Хорошо разбираюсь в компьютерных тонкостях, различных программах	0,168*	0,188*		
Часто пользуюсь компьютером	0,156*			
Часто пользуюсь электронной почтой	0,201*	0,300**		-0,182*
Интернетом, компьютером, электронной почтой пользуюсь несколько раз в день		0,245**		
Доступ к Интернету, электронной почте дома				-0,167*
Получал финансовую поддержку на проведение научных исследований	0,195*	0,160*		

* Корреляция значима на уровне 0,05.

** Корреляция значима на уровне 0,01.

Фактор свободы и ответственности имеет связь с переменными, подчеркивающими его административность. Чем сильнее фактор, тем больше связь с высокой успеваемостью студентов. Отмечается связь с принадлежностью респондента к мужскому полу, с приверженностью респондента к преподаванию в одном вузе, с наличием интересов в сфере административной работы. Фактор связан с высокими заработками (включая все виды дохода), и с высоким совокупным доходом семьи преподавателя. Фактор сочетается с частыми стажировками, но с небольшими нагрузками “горловой” работы. У данного фактора связь с переменными, за которыми стоят достаточно широкие возможности: связи в сфере преподавательской и административной деятельности с коллегами за пределами СНГ; наличие финансовой поддержки; хорошее владение современной техникой и технологиями. Недостаток — нет возможности влиять на студентов. Возможно, преподавателям хотелось бы контролировать студентов больше, а также ужесточить дисциплину образовательного процесса.

Фактор 2 — ориентация на западные образцы.

Основную нагрузку в данном факторе несут переменные, показывающие необходимость ориентации высшего образования

на западные образцы: “ввести принятую во многих странах схему обучения «4 + 2»: четыре года обучения — бакалавриат и два года — магистратура” и “активно привлекать для повышения качества российского высшего образования ресурсы мирового сообщества”. Определенную роль в данном факторе играет переменная “более активно вводить учебные курсы по выбору”.

Данные последующего корреляционного анализа фактора с другими переменными опросника показывают наличие связи с высокими оценками компетентности, которые поставили преподавателям эксперты проекта. Здесь видна обратная связь с выполнением административной работы и прямая связь с преподаванием и научной деятельностью. В преподавательской работе используются статьи иностранных авторов на языке оригинала, методы преподавания постоянно обновляются. Есть уверенность в способностях студентов (они легко смогут найти работу в отечественных компаниях и в зарубежных компаниях в России). У данного фактора связь с позициями “не хотел бы отказываться от преподавательской деятельности” и “в университете возможно установить полезные связи”, с высокой степенью удовлетворенности от работы. То же можно сказать о высоком уровне владения современной техникой и технологиями, грантовой поддержке, частом обращении к ресурсам библиотеки и Интернета.

В данном случае можно говорить о поддержке реформ, поскольку есть связь с удовлетворенностью преподавательской деятельностью и желанием продолжать работу в качестве преподавателя вуза.

Фактор 3 — усиление государственного контроля и регулирования.

Данный фактор объединяет следующие переменные: “ужесточить процедуры контроля качества высшего образования со стороны государства”, “перейти к единому государственному экзамену выпускников школ”, “ввести государственные именные финансовые обязательства на получение высшего образования, которые выдаются выпускнику школы и гарантируют полную или частичную оплату его обучения в вузе”. Здесь мы видим согласие со всем, что предлагает государство, и готовность к контролю.

Очевидна связь этого фактора с младшими возрастными группами, с небольшим научным стажем.

Фактор 4 — ориентация на подготовку специалистов-экономистов широкого профиля.

Объединяет переменные: “увеличить в высшем образовании долю общеобразовательных и общепрофессиональных дисциплин, что должно обеспечить бóльшую универсальность, адаптивность выпускников вузов на рынке труда”, “формировать профессиональные сообщества российских специалистов и через них повышать качество высшего образования”, “более активно вводить учебные курсы по выбору”.

Этот фактор связан со специальностью “Экономическая теория”, со старшими возрастными категориями, большим педагогическим стажем работы и высокими экспертными оценками за компетентность, но невысокими доходами за преподавательскую деятельность. Здесь нет сотрудничества с западными коллегами, в качестве места для стажировки предпочитается российский вуз (организация). Получается, что университет, к сожалению, не то место, где можно реализовать свои знания, опыт. Этот фактор связан с низким уровнем владения электронными ресурсами.

Итак, при введении ЕГЭ и ГИФО прежде всего можно опираться на административных работников вузов и тех, кто готов к постоянному контролю и подчинению. Во-первых, это те, кто получают высокие доходы, имеют возможность прохождения стажировок и готовы поддержать предложения государства с некоторыми сомнениями и опасениями потерять то, что имеют. Другие готовы поддержать вообще, поскольку они за порядок и подчинение. Совершенно определенно поддержка ЕГЭ и ГИФО связана с согласием на установление контроля над образовательным процессом со стороны государства. ЕГЭ — та часть изменений, которые прежде всего затронут абитуриентов. Другие изменения касаются студентов и ориентированы на повышение конкурентоспособности выпускников на рынке труда. Поддерживают систему “бакалавриат плюс магистратура” (“4 + 2”) те, кто знаком с этой системой и сумели ее оценить, побывав на стажировках за рубежом.

Мы видим некоторый разрыв в восприятии этапов реформ. Скорее всего, преподаватели не связывают некоторые составляющие реформ в единое целое, не видят полной цепочки абитуриент (родители) — студент (вуз) — выпускник (рынок труда).

Респондентам также задавали вопросы о том, как можно изменить учебный план студентов⁴⁰. Если бы респондент имел возможность внести изменения в учебный план по своему предмету: полностью убрать предмет, уменьшить или увеличить объем часов, ввести новый предмет, то треть респондентов не стали бы ничего менять в учебных планах. Затруднились дать ответ в отношении того, какие предметы убрать — 54% преподавателей; по каким предметам сократить количество часов — 54%; какие новые предметы ввести — 57%; по каким предметам увеличить количество часов — 33%. Предложения об изменении распределились следующим образом: убрать полностью — 30%, сократить количество часов — 38, ввести новые — 47, увеличить количество часов — 63%.

Совершенно очевидно, что преподаватели скорее за увеличение нагрузки студентов, чем за ее облегчение. Звучали и откровенные ответы: каждому преподавателю важно сохранить свои часы.

Аналогичные вопросы были заданы и студентам. Студенты считают, что в программе, по которой они обучаются, есть предметы нужные и ненужные. Если речь идет о ненужных предметах, то нет смысла тратить на них много сил и времени — можно взять готовую работу из Интернета, списать, если удастся, на экзамене и т.п. Полностью согласны с таким суждением 22% студентов, 36 — скорее согласны, 12% — не знают, как в этом случае можно поступить. Только треть респондентов будут учить все, даже то, что не считают нужным.

⁴⁰ Вопрос 97 анкеты (см. приложение).