



## Глава 3

# Оценка включённости группы российских вузов в Болонский процесс

В 2003 г. Россия подписала Болонскую декларацию, что, как предполагается, должно было запустить механизм реформирования системы высшего образования в нашей стране. С тех пор российские вузы призваны идти по пути целенаправленного интегрирования в общеевропейское образовательное пространство и завершить его в общих чертах к рубежному 2010 г. Представители ведущих вузов постоянно подтверждают эти намерения. Но возникает вопрос, насколько успешно развивается данный процесс? И в какой степени происходит реальная интеграция? Насколько близки российские ведущие вузы к желанному идеалу, если отвлекаться от общих деклараций о намерениях и обратиться к конкретным данным? Такая информация в сколь либо обобщенном виде по-прежнему дефицитна. Более того, наблюдается явный недостаток самих подходов к операциональному определению и измерению степени продвижения в рамках Болонского процесса. В любом случае, это требует специальных исследований.

В данной главе предлагается оригинальный вариант методологии измерения степени соответствия деятельности университетов параметрам Болонского процесса и приводятся результаты эмпирического обследования двадцати известных российских вузов.

Глава имеет следующую структуру. Сначала кратко суммируются релевантные параметры Болонского процесса. Затем описываются методологический подход и используемые измерительные инструменты. Далее мы переходим к изложению полученных эмпирических результатов. И, наконец, представлена

общая оценка степени соответствия деятельности вузов параметрам Болонского процесса на основе специально сконструированного интегрального индекса.

### **3.1. Основные направления Болонского процесса**

Основной целью Болонского процесса является создание единого европейского пространства высшего образования. В качестве основной причины его создания указывается отставание стран ЕС по показателям уровня образования и исследовательской подготовки. Так, например, в странах ЕС только 21% работающих жителей имеют высшее образование, в то время как в США аналогичный показатель составляет 38%, в Японии – 36% [60, стр. 3]. Также в странах ЕС на 1 тыс. жителей приходится 5,5 исследователей, в Японии – 9,7, в США – 9 [60, стр. 3]. Соответственно, гармонизация институтов высшего образования в странах-участницах Болонского соглашения, сопровождаемая интенсивной трудовой и академической мобильностью, рассматривается как способ повышения научного потенциала Европы. При этом гармонизация предполагает определённые изменения в национальных системах высшего образования по ряду направлений, которые будут рассмотрены ниже.

**Введение модульной системы обучения на основе ECTS.** Впервые European credits transfer systems (ECTS) – Европейская система перевода кредитов – была использована еще в 1989 г. в рамках программы «Эразмус»<sup>1</sup> и в настоящее время внедряется

---

<sup>1</sup> Международная образовательная программа «Эразмус Мундус: Окно в Европейское Сотрудничество» (Erasmus Mundus External Cooperation Window) направлена на развитие взаимопонимания и взаимовыгодного сотрудничества в области высшего образования между странами Европейского Союза и их географическими партнерами. Программа предусматривает реализацию научных обменов, распространение знаний и опыта, ознакомление с лучшими образовательными практиками и моделями, взаимное признание результатов обучения между университетами-членами консорциума в период с сентября 2008 г. по август 2012 г. Финансирование программы «Эразмус Мундус: Окно в Европейское Сотрудничество» осуществляется Европейской Комиссией.

как один из ключевых элементов Болонского процесса [49]. Цель введения ECTS – обеспечить признание дипломов, полученных в вузах разных стран. Система кредитов позволяет оценивать содержание программы на количественном уровне: кредиты должны присваиваться курсам в соответствии с их сложностью. При этом рейтинг студентов, который позволяет судить об усвоении образовательной программы на качественном уровне, основывается, в свою очередь, на системе кредитов, которая выполняет зачётную и накопительную функции.

Использование модульной системы предполагает новую оценку качества получаемого образования. Учитывается не отдельная дисциплина, а модуль как совокупность курсов, по окончании которых студенту передается определённая область научного знания. Кроме того, обязательные курсы, составляющие основу модуля, дополняются курсами по выбору, охватывающими различные предметные области в рамках проблематики модуля. Хотя точно соотношение обязательных курсов и курсов по выбору в официальных документах не определено, некоторые эксперты, апеллируя к опыту стран Западной Европы, рекомендуют поддерживать его на уровне 1:3 [20].

**Введение двухступенчатой системы образования.** Предполагается введение дипломов со степенью бакалавра и магистра. По замыслу бакалавры должны учиться 3–4 года и получить в совокупности от 180 до 240 кредитов, магистры же – 1 или 2 года для получения в общей сложности, как минимум, 300 кредитов [56]. Степень бакалавра должна стать массовой, в то время как обучение в магистратуре должно указывать на заинтересованность студента в академической карьере.

Среди позитивных черт многоуровневой системы высшего образования можно выделить те, которые непосредственно связаны с понятием университета, дающего универсальные знания. Так, благодаря новой системе, студент получит возможность сочетать работу и обучение, сможет приобрести навыки межличностного общения и оперативной смены рода и места занятий, что соответствует требованиям рынка. При новой системе обра-

зования будет обращено большое внимание на другие функции образования, помимо преподавания знаний по узкой профессии, – «воспитанию, социализации, развитию творческих способностей и качеств и др.» [10, стр. 35]. Кроме этого, студенты смогут получать знания из разных областей и готовиться к профессиональной деятельности на стыке специальностей. Переход на двухступенчатую систему также позволит людям избежать траты времени, сил и средств на получение второго образования из-за неудовлетворённости первым [10, стр. 37].

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

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

В целом стоит подчеркнуть, что эти формальные критерии составляют лишь общую рамку изменений – что конкретно будет предпринято отдельными вузами и странами в этом направлении, в официальных рекомендациях не прописано. Так, кредитная система должна быть введена во всех странах-участницах Болонского процесса, однако какое именно число кредитов получит, например, дисциплина «Математический анализ» в уни-

верситетах в Москве, во Владивостоке или во Франкфурте зависит от политики этих университетов.

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

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

### **3.2. Методология исследования**

Прошла почти половина срока, в течение которого российские вузы должны были начать работу по реформированию своих программ, в связи с чем особый интерес представляет оценка степени соответствия текущего учебного процесса обозначенным выше критериям. С этой целью в 2006 г. в рамках проекта «Мониторинг стратегий развития организаций системы высшего профессионального образования для выявления и распространения успешных управленческих решений» был проведен анкетный опрос (см. Приложение 4) руководства двадцати ведущих российских вузов различного профиля (см. перечень во введении). Эти вузы были типологизированы в зависимости от реализуемых ими адаптационных стратегий к изменениям во внешней среде по таким критериям, как уровень финансового обеспечения, масштабы непрофильной деятельности, ресурсное обеспечение образовательной деятельности и темпы экстенсивного роста (см. Главу 1).

Что же касается интересующей нас части, связанной с изучением собственно образовательного процесса, то мы разработали

пробный инструментарий, включив в него основные переменные, которые, по нашему мнению, помогают оценить разные элементы соответствия параметрам Болонского процесса в настоящий период времени<sup>2</sup>. Они разделены на четыре группы.

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

- наличие в вузе двухступенчатой системы образования (бакалавриат + магистратура) и общее число магистерских программ;
- удельный вес магистерских программ, измеряемый как соотношение числа магистров первого года обучения и студентов, окончивших четвертый курс<sup>3</sup>;
- использование системы кредитов (зачётных единиц) в рабочих учебных планах и способы расчёта этих кредитов;
- доля курсов по выбору в общем количестве учебных часов;
- наличие практики зачета курсов, прослушанных на другом факультете и/или в другом вузе;
- наличие и многообразии форм поощрения преподавателей за исследовательскую работу.

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

- наличие и распространённость рейтингования студентов;
- наличие и распространённость рейтингования преподавателей;
- размещение учебных планов, программ учебных дисциплин, рейтингов студентов и преподавателей на университетских порталах;
- размещение указанных материалов в сети Интернет, а не только в локальной сети университета.

---

<sup>2</sup> По мере развития образовательной системы значимость отдельных показателей, естественно, может меняться.

<sup>3</sup> Использование данного индикатора вполне правомочно на начальном этапе вхождения России в Болонский процесс, когда магистерские программы только начинают развиваться.

3. Степень интернационализации образовательных программ, в том числе:

- наличие программ двойных дипломов с зарубежными университетами;
- наличие программ совместных дипломов с зарубежными университетами;
- наличие и число специальных предметов, преподаваемых на иностранных языках;
- оформление приложения к диплому на одном из европейских языков и доля студентов, получающих подобные приложения.

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

- наличие и число иностранных студентов из развитых зарубежных стран, обучающихся в университете на постоянной основе;
- наличие и число иностранных студентов, приезжающих в университет по программам академического обмена;
- наличие и число преподавателей вуза, читающих свои учебные курсы в зарубежных университетах;
- наличие и число преподавателей, приглашённых из зарубежных университетов.

Далее рассмотрим полученные результаты по всем перечисленным параметрам. При этом мы понимаем, что масштаб выборки явно недостаточен, чтобы делать какие-либо статистические выводы и тем более распространять их на всю систему высшего профессионального образования России. Скорее, речь идет о квазистатистических оценках. Но они также, на наш взгляд, представляют немалый интерес и заслуживают внимания. Тем более что речь идет о совокупности отнюдь не рядовых вузов. Семь из них стали победителями общероссийского конкурса инновационных образовательных программ в рамках Национального проекта «Образование» в 2006–2007 гг. И, с некоторыми оговорками, можно считать, что мы анализируем передний край российского высшего образования, подразумевая, что основная масса вузов ещё должна будет к нему подтягиваться.

Результаты нашего исследования будут дополняться также данными, полученными в ходе другого исследования<sup>4</sup>, цель которого – определение степени реализации основных направлений Болонского процесса в вузах России. В нём приняли участие ректоры, проректоры, деканы некоторых факультетов или руководители подразделений, координирующие внедрение основных элементов Болонского процесса. Данные были получены по 101 вузу в 36 регионах Российской Федерации. Исследование включало в себя сбор информации по двум направлениям: объективному и субъективному. Объективное направление включало в себя сбор фактической информации по следующим направлениям:

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

Субъективное же направление выявляло представления респондентов о текущем состоянии дел по внедрению элементов Болонского процесса [22].

По сравнению с проектом Исследовательской группы «Циркон», наше исследование имеет более скромные масштабы, анализирует состояние дел преимущественно в крупных ведущих вузах и концентрируется на объективной стороне дела. Но, что касается объективных показателей мы, анализируем ситуацию более детально, обращая внимание не только на само наличие или отсутствие каких-то элементов, но и на их количественные значения, помогающие оценить степень глубины проникновения новаций. Мы также пытаемся построить интегральный индекс включённости вузов в Болонский процесс. Составляющие этого

---

<sup>4</sup> Этот проект был реализован параллельно с нашим исследованием в октябре–ноябре 2006 г. Исследовательской группой «Циркон» по заказу Национального фонда подготовки кадров –  
[/http://www.zircon.ru/russian/company/company.htm](http://www.zircon.ru/russian/company/company.htm).



индекса и способы расчёта его элементов в дальнейшем могут меняться, но сама идея такого индекса кажется нам привлекательной. Добавим, что помимо заполненных анкет в нашем распоряжении были и другие материалы, любезно предоставленные вузами-участниками обследования. С некоторыми из них проводились дополнительные рабочие встречи, что позволяет нам в ряде случаев выделять и кратко описывать то, что называется «лучшими практиками»<sup>5</sup>.

### **3.3. Оценка параметров включенности обследованных вузов в Болонский процесс**

**Наличие и удельный вес магистерских программ.** Традиционная российская система высшего профессионального образования полагает пять лет обучения с выдачей диплома специалиста, что мало соответствует международным стандартам, предполагающим двухуровневую систему образования, включающую бакалавриат и магистратуру. Присоединение России к Болонскому процессу дополнительно стимулировало развитие этой двухуровневой системы в формате «4 + 2».

Что происходит в этом отношении в других странах-участницах Болонского процесса? К конференции, которая проходила в 2005 г. в Бергене (Норвегия), был проведен мониторинг среди 43 стран-участниц Болонского процесса с оценкой уровня внедрения двухступенчатой системы в своих вузах. Результаты показали, что в семнадцати странах – 81–100% студентов в 2005 г. уже обучались по такой системе, в шести странах – 51–80% студентов было зачислено на такие программы, в семи странах этот процент составил 25–50% и в шести странах – 1–24% [59, стр. 8–9]. Наконец, лишь в трех странах двухступенчатая система обучения отсутствовала в принципе. Таким образом, большинство стран в том или ином виде к 2005 г. уже внедрило в своих вузах эту систему в той или иной степени.

---

<sup>5</sup> Напомним, что по условиям проекта при анализе данных мы не используем названия конкретных вузов.

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

- обязательства перед студентами старших курсов, уже избравшими для себя пятилетнюю форму обучения;
- нежелательность потери конкурентного преимущества по сравнению с вузами, сохраняющими пятилетку;
- инерция сознания абитуриентов и работодателей, рассматривающих бакалавриат как «неполное» высшее образование;
- отсутствие выделенного бюджетного финансирования магистратуры.

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

Эта тенденция была отражена также в национальном докладе за 2005–2007 гг. о внедрении элементов Болонского процесса в России. Так, по данным Министерства образования и науки Российской Федерации в 2006 г. в российских вузах в целом по про-

граммам подготовки бакалавров обучалось всего 7%, магистров – 0,6%, в то время как подавляющее большинство студентов (92,4%) продолжали обучение по программам специалистов [46]. Аналогично, по данным Исследовательской группы «Циркон», в 62 вузах из 101 проводилось обучение по программам бакалавров и магистров, однако с 2003 по 2006 г. доля выпускников-специалистов практически не изменилась, составляя 80%, а доля обучающихся в магистратуре – на уровне 2–3%, причём серьезных различий между вузами в данном отношении нет [22, стр. 9–10].

Наши данные в целом подтверждают, что вузы занимают позицию минимального развития магистерских программ. Почти в половине обследованных вузов (восемь случаев) речь идет о единичном числе магистерских программ (от одной до девяти). В семи случаях их число варьирует от одного до трех десятков. И лишь в трёх вузах наблюдается действительно массовое развитие магистерских программ (от 50 программ и выше). Позиция, похоже, такова: эти программы нужно иметь, чтобы находиться на «передовом уровне», но серьёзной ставки на магистерские программы пока почти никто не делает.

Данный вывод подтверждается и нашими данными по показателю удельного веса поступающих в магистратуру в общем числе студентов, окончивших четвёртый курс. Средняя доля поступивших в магистратуру равняется 18%. Но среднее значение сильно завышается благодаря двум вузам, где это соотношение является не типично высоким. В двух третях случаев доля магистров не превышает 10–11%, а в половине достигает лишь 4%. Большинство студентов и здесь по-прежнему предпочитают учиться пять лет.

Несколько лучше на этом фоне выглядят ведущие вузы, ставшие победителями общероссийского конкурса инновационных образовательных программ в рамках Национального проекта «Образование» в 2006–2007 гг. Во-первых, все эти вузы в нашей выборке уже имеют магистратуру. Во-вторых, если в других вузах число магистерских программ в среднем менее десяти (там, где они вообще есть), в вузах-победителях их количество исчисляется десятками. В-третьих, в других вузах доля студентов,

поступающих в магистратуру, составляет около 5% от тех, кто завершил четвертый курс, а среди вузов-участников национального проекта эта доля сильно варьирует, но в среднем она в несколько раз больше.

Важно отметить, что в настоящее время статус степени бакалавра в общественном мнении не поднимается выше неоконченного высшего образования. Так, в целом по России только от 2 до 5% студентов-бакалавров выходит на рынок труда без продолжения обучения, 85–88% студентов-бакалавров предпочитают доучиться ещё один год и получить традиционный диплом специалиста, и лишь 10% бакалавров поступают в магистратуру [46]. По данным Минобрнауки России, работодатели, особенно в российских компаниях, часто нанимают бакалавров при условии, что они будут продолжать обучение для получения более высокой степени. И это при том, что законодательно диплом бакалавра уже с 1994 г. является дипломом о высшем образовании, наряду с дипломом специалиста и магистра. Вследствие этого при введении в вузах магистратуры важной задачей становится нахождение такого баланса между численностью студентов в бакалавриате и магистратуре, чтобы он оказался наиболее безболезненным для бакалавров, выходящих на рынок труда, но в то же время не снижал качество преподавания в магистратуре.

На медленном развитии магистратуры сказывается и отсутствие специального финансирования магистерских программ, поэтому их открытие зависит также от ресурсной обеспеченности вуза. Это подтверждается тем фактом, что максимальное количество магистерских программ открыто в двух вузах, относящихся к финансово-благополучному кластеру.

Помимо соотношения числа магистров и числа специалистов для оценки степени распространённости обучения в магистратуре важно рассчитать количество студентов, обучающихся в среднем на одной магистерской программе. И здесь оказывается, что большинство магистерских программ по числу студентов – микроскопические. В среднем по вузам на одну программу приходится восемь человек. Ни в одном вузе эти программы в среднем не набирают более одной студенческой группы, а более чем в 80% случаев речь идет о

половине обычной студенческой группы (до пятнадцати человек). Всё это означает, что магистерские программы развиваются не более чем в экспериментальном режиме.

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

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

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

**Наличие системы кредитов (зачётных единиц).** Одним из элементов присоединения к Болонскому процессу является введение системы зачётных единиц (кредитов), выполняющей следующие функции:

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

- обеспечение (частичной) сопоставимости учебных планов в рамках международных программ (двойных и совместных дипломов);
- управление индивидуальными учебными планами студентов на основе выбора ими элективных курсов с разными кредитами;
- определение порога выполнения учебного плана и отсеечения студентов, недобравших общую сумму кредитов за год.

Система кредитов в обследованных нами вузах пока не столь широко распространена: она введена лишь в девяти из двадцати университетов<sup>6</sup>. При этом в ведущих вузах, ставших победителями общероссийского конкурса инновационных образовательных программ в рамках Национального проекта «Образование» в 2006–2007 гг., она используется почти повсеместно (в шести из семи случаев).

Заметим, что поскольку основная часть курсов в учебных планах имеет обязательный характер, четвертая и пятая функции, которые должны играть ключевую роль в использовании кредитной системы, в большинстве случаев пока не работают. Невыполнение учебного плана студентом фактически определяется не по общей сумме кредитов, а по числу задолженностей по обязательным курсам. А задолженности возникают при получении неудовлетворительной оценки по любой дисциплине, включённой в рабочий учебный план. Учитывая рассмотренную выше долю элективных дисциплин, можно утверждать, что эта система пока (даже там, где она введена) в большинстве случаев играет преимущественно формально-учётный характер. Таким образом, использование кредитной системы в её российском варианте имеет усечённый характер.

Применяемые методики расчёта кредитов, как правило, основаны на некоторых принципах. Годовая сумма зачётных единиц (кредитов) на каждом курсе каждого факультета равняется, на-

---

<sup>6</sup> Сходные результаты были получены в исследовании группы «Циркон»: система зачётных единиц внедрена только в 43 вузах из 101, причём она используется не на всех программах и, соответственно, по ним обучается в среднем только 18% студентов [22, стр. 13].

пример, 60 кредитам, что формально соответствует международной систем ECTS<sup>7</sup>. Студент получает соответствующее число кредитов по учебной дисциплине, если добивается положительной результирующей итоговой оценки. Зачётные единицы (кредиты) присваиваются каждой дисциплине, входящей в учебный план, и рассчитываются по критерию общей трудоёмкости курса (число недель и интенсивность нагрузки для студента).

При разработке методики возникает дополнительная сложность, обусловленная наличием дисциплин, которые не относятся к основным общепрофессиональным и специальным дисциплинам, но при этом поглощают большое количество часов и соответствующую долю кредитов. К ним относятся: физкультура, безопасность жизнедеятельности, военная подготовка и иностранные языки. Возникает вопрос, учитывать ли вообще данные дисциплины при расчёте общей суммы зачётных единиц (кредитов) или учитывать их с понижающим коэффициентом.

В связи с переходом к Болонской системе возникает и вопрос о введении поправочных коэффициентов с учётом относительной важности и сложности той или иной дисциплины. По нашим данным, в четырех обследованных вузах кредиты рассчитываются в зависимости от трудоёмкости дисциплин и от длительности курса, а в пяти вузах применяются более сложные инструменты – кредиты учитывают не только продолжительность, но и относительную сложность дисциплин<sup>8</sup>. Хотя здесь нужно принять во внимание тот факт, что количественная оценка сложности курса действительно представляет собой трудную задачу, особенно в случае международных сопоставлений.

**Индивидуализация учебных планов.** Традиционная система ВПО в советское время отличалась предельной жёсткостью. Ос-

---

<sup>7</sup> Этот принцип соблюдается далеко не всегда (особенно крупными и региональными вузами). По данным «Циркона», среднее число кредитов по вузам за учебный год составило 76 единиц [22, стр. 16]. Впрочем, и в европейских странах число кредитов тоже различается.

<sup>8</sup> Четыре из пяти таких вузов входят в «пул» участников Национального проекта «Образование».

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

Между тем в российской среде существует опыт использования нелинейного (асинхронного) построения рабочих учебных планов. Приведём в качестве примера Московскую высшую школу социальных и экономических наук, в которой изначально число обязательных курсов (по требованию британских партнёров – Манчестерского университета) было сведено к минимуму, а все остальные курсы выбирались студентами на элективной основе. Помимо расширения возможностей выбора, эта система оказывается и более лояльной по отношению к студентам с точки зрения контрольных требований. Она позволяет «оступиться» и не сдать какую-то дисциплину, но затем добрать необходимое количество кредитов за счёт других дисциплин.

В целом сама по себе элективность учебных дисциплин сегодня уже достаточно распространена: курсы по выбору присутствуют в расписании студентов в девятнадцати из двадцати обследованных вузов. Существует, однако, большая разница между вузами по доле курсов по выбору в общем количестве учебных часов: колебание составляет от 10 до 53%. В среднем же доля курсов по выбору составляет 20% от общего количества учебных часов. Всё это довольно далеко от рекомендаций, выработанных в рамках Болонского процесса – вместо соотношения обязательных и элективных дисциплин на уровне 1:3 мы имеем их соотношение на уровне 4:1.

Развитие элективности требует дополнительных ресурсов. Не случайно, в финансово благополучных вузах доля курсов по вы-



бору в среднем значительно превышает значение этого параметра в других вузах. В одном из таких вузов введена нелинейная схема организации учебного процесса, которая характеризуется наличием трёх форм учебного плана:

- стабильные учебные планы, которые являются общими по направлению (специальности) и служат для определения трудоемкости учебной работы каждого студента;
- индивидуальные учебные планы, которые различны для каждого студента и определяются с помощью консультаций тьютора<sup>9</sup>;
- рабочие планы, которые используются для формирования ежегодного графика учебного процесса и расчёта трудоемкости работы преподавателей.

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

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

---

<sup>9</sup> **Тьюторы** руководят самостоятельной научно-учебной работой студентов. Это младший преподавательский состав. Они встречаются со своими подопечными еженедельно на тьюторских занятиях, обсуждая в неофициальной обстановке положение их дел. Тьюторские занятия могут носить характер практических занятий, консультаций или семинаров по определенным темам. Тьюторы могут быть из числа лекторов, если они консультируют студентов по своему предмету. Но обычно тьюторами назначаются аспиранты выпускники колледжа, занимающиеся исследовательской работой. Тьютор не только руководит работой студента, но и выполняет функции наставника, к которому студент может обратиться за советом по любому вопросу, связанному с его обучением. Российский читатель, которому важны не детали организации учебного процесса в английском вузе, а универсальные аспекты приводимых в книге советов и рекомендаций, может в любой фразе, где встречается слово «тьютор», без ущерба для смысла читать его как «преподаватель», а «тьюторские занятия» как «практические занятия» /Ф. Рейс, 500 советов студентам, М., «Аудит», «ЮНИТИ», 1996 г., с. 105.

Благодаря нелинейному подходу к построению учебного процесса, с одной стороны, у студентов улучшается усвоение материала, поскольку они начинают принимать непосредственное участие в выборе образовательных дисциплин, и, с другой стороны, выполняется одно из наиболее существенных требований Болонского процесса, связанного с индивидуализацией образовательного пути студента<sup>10</sup>.

Почему система с большей свободой выбора не реализуется, несмотря на все риторические рассуждения о необходимости гибких образовательных траекторий? Причин несколько. Во-первых, с советских времен сохраняются представления о необходимости преподавания большого числа обязательных дисциплин, без которого, как утверждается, нельзя выпустить квалифицированного специалиста. Во-вторых, указывается на то, что «хитрые студенты» в этом случае будут избегать более требовательных преподавателей и записываться на курсы, которые проще освоить и сдать<sup>11</sup>.

В-третьих, такая система сильно повышает неопределённость в планировании учебного процесса и распределении учебной нагрузки, поскольку до начала учебного года невозможно определить, состоится ли тот или иной курс. Наконец, в-четвертых, такая система более ресурсоёмка, она предполагает предложение большего числа курсов, а также частичное содержание преподавателей, которые в данном учебном году не набрали полную учебную нагрузку в виду непопулярности предложенных ими курсов.

---

<sup>10</sup> По данным Исследовательской группы «Циркон» только в 30 из 101 вуза в том или ином виде сформированы индивидуальные учебные планы [22, стр. 16].

<sup>11</sup> Это утверждение, видимо, не безосновательно. Так, в ходе исследования, проведённого в 2006 г. среди 1453 студентов одиннадцати вузов семи федеральных округов России, отвечая на вопрос: «С вашей точки зрения, какие курсы будут выбирать студенты, используя систему кредитов?», 55% студентов отметили, что предметы, которые легче всего сдать, выбрали бы большинство их товарищей. Однако половина студентов считают, что будут выбираться те предметы, которые пригодятся в будущей работе [29].

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

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

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

Здесь возможно применение двух моделей. В рамках первой модели дисциплины по выбору выбираются студентами не из фиксированных альтернатив, а из общего пула дисциплин. В рамках второй модели выбор части элективных дисциплин осуществляется из блоков (связок) дисциплин с требованием

набрать минимальное число кредитов по каждому блоку. Например, одна треть рабочего учебного плана приходится на обязательные дисциплины, одна треть – на дисциплины, выбираемые из заданных тематических блоков, и еще одна треть – из свободного пула элективных дисциплин<sup>12</sup>.

Добавим, что государственные образовательные стандарты в их нынешнем виде и такие документы, как приказ Минобрнауки России от 22 марта 2006 г. № 62 «Об образовательной программе высшего профессионального образования специализированной подготовки магистров», это продвижение явно сдерживают.

**Формы поощрения преподавателей за исследовательскую работу.** Важный элемент развития современного передового вуза связан с превращением его в исследовательский университет. Это ставит вопрос о специальных инструментах стимулирования исследовательской деятельности в преподавательской среде. Нами проведен опрос о применении вузами следующих вариантов поощрения:

- разовые премии,
- специальные надбавки,
- внутренние гранты из внебюджетных средств вуза,
- снижение учебной нагрузки при сохранении уровня оплаты труда,
- другие формы поощрения.

Следует сказать, что вузы продемонстрировали наличие разнообразных форм поощрения исследовательской работы. В более чем 75% случаев в качестве форм поощрения использовались разовые премии (в восемнадцати вузах) и специальные надбавки (в пятнадцати вузах), в четырнадцати вузах практикуется выделение внутренних грантов. В сравнительно небольшой части университетов (в шести вузах) обеспечивается снижение учебной нагрузки в случае проведения успешного исследовательского

---

<sup>12</sup> Данная модель изложена в документе «Принципы изменений в структуре образовательных программ и порядке приёма в магистратуру ГУ–ВШЭ в 2008 г.», принятом Ученым советом ГУ–ВШЭ в декабре 2006 г.

проекта. Кроме того, в двух вузах используются другие формы поощрения, в частности единовременные премии научным руководителям по результатам защиты диссертантов, а также предоставление отпуска по завершении исследований.

Здесь также рассчитан простой частный индекс. Максимальное значение, которое мог получить вуз за ответ на этот вопрос, составил 5 баллов (по 1 баллу за каждый вариант формы поощрения). В результате среднее значение по вузам составило 3 балла, т.е. в среднем вузы в качестве поощрения исследовательской работы используют три различные формы. Это указывает на положительные тенденции в стимулировании исследовательской работы в вузах. Кроме того, в вузах, относящихся к разным группам, проводится политика привлечения к исследовательской работе не только аспирантов и преподавателей, но и студентов. Прежде всего, это достигается за счёт создания лабораторий и проектных бюро, в рамках которых студенты выполняют под руководством преподавателей вуза либо весь проект, либо ту часть технического задания, которая ориентирована непосредственно на студентов. Помимо этого, студенты привлекаются к работе в технопарках и бизнес-инкубаторах, а также участвуют в конкурсах и грантах для реализации проектов совместно с преподавателями<sup>13</sup>.

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

Зачем нужны рейтинги? Они призваны не только сигнализировать об успеваемости того или иного студента. Результаты

---

<sup>13</sup>С количественной точки зрения научная инфраструктура вузов относительно развита. В 2005 г. она включала: 250 исследовательских институтов, 60 проектных бюро, 1200 базовых исследовательских лабораторий, 600 инженерных и научных методических центров, 135 экспериментальных центров, 22 ботанических сада, 37 научных музеев, 7 обсерваторий, 80 технологических парков и свыше 2200 малых инновационных предприятий [46]. Проблема заключается в повышении эффективности работы этой инфраструктуры.

рейтингования могут быть превращены в практический инструмент, используемый для начисления академических стипендий. Такой порядок начисления стипендий – достаточно серьёзный удар по традициям, поскольку на протяжении десятилетий все успели привыкнуть к тому, что стипендии автоматически выплачиваются всем «отличникам» и «хорошистам», а «отличники» ещё претендуют и на повышенную стипендию. Здесь же оказывается, что не иметь удовлетворительных оценок и задолженностей недостаточно – нужно ещё войти в верхние 15–20% рейтинга по текущей успеваемости.

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

По результатам нашего обследования рейтинги студентов рассчитываются почти в половине случаев – в девяти из двадцати вузов<sup>14</sup>. В среднем по этим вузам рейтингуется 63% студентов, с размахом от 8-ми до 100%-ного охвата. Одним словом, пока мы далеки от того, чтобы рейтингование стало общепринятым инструментом.

В принципе, при расчёте студенческих рейтингов должны учитываться набранные учебные кредиты. Однако это применяется не везде. Лишь в четырех из девяти вузов, рейтинговых студентов, рассчитываются также и кредиты, и лишь в двух из них кредиты рассчитываются на основе не только длительности, но и сложности учебных дисциплин.

Интерес представляет опыт использования рейтинга студентов в одном из вузов, реализующем стратегию «диверсифика-

---

<sup>14</sup> По данным Исследовательской группы «Циркон» семестровые рейтинги студентов рассчитываются в 55% вузов, а интегральные (за весь период обучения в вузе) – в 32% [22, стр. 29–30].

ции». Так, после третьего курса рейтинги успеваемости, с учётом пожеланий студента и рекомендаций преподавателей, позволяют разделить студентов одного курса на два потока: бакалавров, ориентированных на продолжение образования («академические бакалавры»), и бакалавров, ориентированных на практическую деятельность после получения диплома бакалавра («прикладные бакалавры»). Соответственно, программы обучения для двух групп бакалавров становятся разными, и хотя бакалавры второй группы также имеют возможность участвовать в конкурсном отборе на обучение в магистратуре, тем не менее, при качественной подготовительной работе большинство «прикладных бакалавров» должно выходить на рынок труда. Причём в этом вузе существует несколько типов рейтингов. Первый, интегральный рейтинг включает в себя успешность учебной и исследовательской деятельности студента. Он может быть записан в специальное приложение к диплому. Исследовательская деятельность оценивается на основе участия студента в предметных олимпиадах, в конкурсах студенческих работ, научно-технических конференциях, семинарах, научных школах, наличия публикаций научного характера. Второй тип – рейтинг социальной активности студента, в которую включается работа старостами групп, в профсоюзах, участие в культмассовых мероприятиях, в работе творческих кружков. И третий тип, дающий возможность оценить психофизическое состояние студентов, – это рейтинг спортивно-оздоровительной деятельности, который оценивается на основе занятий в спортивных секциях, участия в соревнованиях и состояния здоровья по данным здравпункта. Все три типа рейтингов по запросу могут быть предоставлены работодателям.

Отдельный вопрос связан со степенью открытости студенческих рейтингов, которая делает их доступными не только для самих студентов, но и для преподавателей и друзей, потенциальных работодателей и родителей. Среди обследованных университетов лишь два вуза из девяти размещают рейтинги в открытом доступе в сети Интернет, пять вузов предпочитают их публикацию в локальной сети, остальные два не публикуют их вовсе. В целом можно заключить, что степень открытости по данному показателю довольно умеренная.

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

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

Среди обследованных вузов рейтингование преподавателей распространено ещё меньше, чем рейтингование студентов: оно применяется лишь в пяти из двадцати вузов, причём три из пяти вузов являются участниками Национального проекта «Образование». И только в двух вузах рассчитываются одновременно и рейтинги студентов, и рейтинги преподавателей. Как уже упоминалось, рейтингование преподавателей проводится с целью оценки качества их деятельности. Например, в одном из вузов рейтинг преподавателей рассчитывается как элемент стратегии повышения требований к квалификации преподавателей. Этот рейтинг основан на опросе студентов, и преподаватель допускается к прочтению курсов только в случае получения им рейтингового значения не ниже 3 по 5-балльной системе оценивания.

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



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

Как должны относиться руководители к результатам рейтингования? Должны ли полученные результаты становиться поводом для организационных выводов? Мы считаем, что поспешные реакции в данном случае могут принести несомненный вред. Но если у преподавателя обнаружены откровенно низкие оценки, руководитель не может не отреагировать. Необходимо разобраться и помочь коллеге, попавшему в подобную ситуацию. Если же предпринимаемые усилия не приносят результатов и ситуация повторяется, то действительно возникает не слишком приятный вопрос – способен ли данный преподаватель успешно исполнять свои обязанности.

**Интернационализация образовательных программ.** Очень важно, в какой степени университеты включены в сотрудничество с зарубежными университетами и имеют ли конвертируемые образовательные программы. В данном разделе будет рассмотрено, насколько распространены программы двойных и совместных дипломов с зарубежными партнерами, читаются ли в российских вузах предметы на иностранных языках и, наконец, получают ли их студенты приложение международного образца к диплому.

**Наличие программ двойных и совместных дипломов.** В этом отношении наше исследование показало относительно скромную картину. Программы двойных и совместных дипломов распространены менее чем в половине вузов (речь вновь идёт о наиболее крупном факультете каждого вуза). Так, программы двойных

дипломов существуют в шести вузах (из них три вуза – участники Национального проекта «Образование»), а программы совместных дипломов – в пяти вузах (в том числе, три вуза – участники Национального проекта «Образование»). В среднем в одном вузе существует по три программы двойных дипломов и по две программы совместных дипломов. При этом в трех вузах существуют только программы двойных дипломов, и также в трех – только программы совместных дипломов. Осталось отметить, что в семи вузах нет ни программ двойных дипломов, ни программ совместных дипломов.

Полученные нами данные в целом соответствуют результатам исследования, проведенного Исследовательской группой «Циркон», или оказываются несколько скромнее (заметим, что там давалась информация по всему вузу в целом). По данным этого исследования, программы двойных дипломов развиты не слишком сильно – они существуют лишь в одной трети вузов. Совместные программы практикуются в половине вузов, причём, в основном реализуется от пяти до девяти совместных программ. Наиболее распространёнными их формами являются совместно разработанные программы и курсы, а также совместные краткосрочные программы. Треть вузов (преимущественно негосударственные и небольшие государственные) имеют совместные программы с 1–3-мя зарубежными вузами, и по одной четверти вузов реализуют программы с 4–7-ю и 8–10-ю зарубежными вузами на основе очной формы обучения. В большинстве случаев по итогам обучения выпускники получают два диплома одновременно – российского и зарубежного вуза. Причём обучение российских студентов в других вузах России практикуется значительно реже, чем за рубежом. Так, в 2006–2007 гг. только каждый десятый студент (из тех, что пройдут обучение в других вузах) проведёт один–два семестра в другом российском вузе, более половины – в вузе одной из европейских стран и 17% – в США [22, стр. 33, 35, 41].

Привлекательность западных вузов вполне объяснима. Однако мы полагаем, что внутривоспитательная мобильность могла бы быть выше, просто данной проблемой никто всерьёз не занимается.

### **Наличие предметов, читаемых на иностранных языках.**

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

Можно сказать, что с этим элементом дела пока обстоят более чем скромно. Представители только двух вузов из двадцати заявили, что на их наиболее крупном факультете действительно читаются подобные дисциплины. И в обоих случаях их число не дотягивает до одного десятка. Конечно, в вузах могут организовываться отдельные (внефакультетские) программы для иностранных студентов. Но, видимо, на ключевых факультетах подобная практика тоже должна существовать. Помимо прочего, она служит средством не только привлечения студентов, но и развития профессорско-преподавательского состава, который, тем самым, подтверждает свою готовность к действительной интернационализации образовательного процесса.

**Наличие приложения к диплому на одном из европейских языков.** Одним из формальных элементов интеграции в европейское пространство является выдача приложений международного образца к диплому. В соответствии с официальными документами Министерства образования и науки Российской Федерации к 2008 г. каждый студент должен был иметь возможность получить приложение к диплому на бесплатной основе. Заметим, что получение такого приложения не гарантирует его

обладателю автоматического зачёта этих дисциплин в европейских вузах. Однако это делает российский диплом более понятным для представителей этих университетов и создает предпосылки для возможной их конвертации.

По результатам нашего обследования выявлено, что шесть из двадцати вузов выдают студентам приложения международного образца к диплому, что свидетельствует о низкой степени распространённости этой практики. А там, где она существует, такое приложение к диплому получили в среднем лишь 9% выпускников, при этом доля по разным вузам варьирует от 1 до 15%. По всей видимости, это означает, что приложения выдаются непосредственно по запросу выпускников. Так, при описании управленческих решений в двух вузах было специально отмечено, что студенты имеют возможность получить приложение международного образца к диплому – что вовсе не предполагает обязательной реализации этой возможности. В целом, в 2005 г. только 2% выпускников российских вузов (в 4,8% вузов) получили приложение к диплому на английском языке по запросу и за дополнительную плату [46].

Если посмотреть на ситуацию с приложениями к диплому на международном уровне, то в 2005 г. из 43 стран-участниц Болонского процесса в семнадцати странах выпускники получали такое приложение на английском языке автоматически и бесплатно, в десяти странах оно могло быть получено по запросу, в двенадцати странах выдача приложения ограничивалась определёнными программами, в двух странах методика выдачи приложения к диплому только разрабатывалась, в оставшихся двух странах не было даже и проекта [59, стр. 15]. В качестве основной проблемы, затрудняющей выпуск приложений к диплому, является сохраняющаяся на сегодняшний день сложность сопоставления и перевода различных образовательных уровней и квалификаций.

**Уровень студенческой мобильности.** Дополнительная гибкость образовательных траекторий обеспечивается возможностями студенческой мобильности. Стимулирование такой мобильности следует считать одной из главных целей развития все-

го Болонского процесса. Нами используется несколько ключевых показателей мобильности студентов:

- наличие практик зачёта курсов, прослушанных на другом факультете и в другом вузе;
  - обучение студентов из Европы, США и других стран на постоянной основе или по программам академического обмена.
- Обратимся к полученным результатам.

**Практика зачёта курсов, прослушанных на другом факультете и/или в другом вузе.** Практика зачёта учебных дисциплин, прослушанных студентом либо на другом факультете вуза, либо в зарубежном вузе, является необходимым элементом развития студенческой мобильности. Для повышения надёжности информации в данном случае мы запрашивали её не обо всём университете, а о наиболее крупном факультете каждого вуза и получили следующие результаты.

В четырнадцати из двадцати рассматриваемых вузов разработана система зачёта курсов, прослушанных на другом факультете, и в тринадцати из двадцати – прослушанных в зарубежном университете. Среднее число студентов, которым уже были зачтены курсы, прослушанные в зарубежном вузе, равняется 13. Однако в большинстве случаев (кроме одного вуза) речь идет буквально о единичных случаях – они затрагивают не более полутора десятков студентов. Так что некоторый опыт зачёта курсов имеется, но он ограничен и касается пока единичных случаев.

Добавим, что в шести вузах, хотя и имеется разработанная методика зачёта прослушанных дисциплин, на практике она ещё не применялась. В целом, необходимость продвижения в этом направлении вполне осознаётся администрацией вузов, однако соответствующие практики пока распространены достаточно слабо. Этот же вывод подтверждается данными проекта Исследовательской группы «Циркон»: только в 37 вузах из 101 документация об успешном завершении обучения в принимающем вузе засчитывается полностью, в восемнадцати вузах требуется обязательная передача всех предметов в соответствии с программой российского вуза [22, стр. 42].

**Наличие иностранных студентов из Европы, США и других стран.** Этот параметр измеряется в нашем исследовании с помощью двух переменных:

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

По нашим данным, студенты первой группы обучаются в тринадцати вузах из двадцати, а студенты второй группы – в десяти вузах. При этом вариация численности обучаемых иностранных студентов как в первом, так и во втором случаях оказалась существенной. Наибольшие различия между вузами наблюдаются по численности студентов, обучающихся по программам высшего профессионального образования. Так, в одном из вузов это число достигает 2200, в семи же вузах их количество не превышает 20. Число студентов, обучающихся по программам обмена, варьируется от 4 до 700, причем в семи вузах это число также не превышает 20. При этом очевидно, что в анкетах указаны студенты не только из развитых европейских, но вообще из всех зарубежных стран. А ведь известно, что студенты, обучающиеся в российских вузах по совместным программам, в основном являются выходцами из стран СНГ, Азии, Африки и Латинской Америки и только каждый десятый приехал из развитой европейской страны [22, стр. 39].

**Академическая мобильность преподавателей.** Мобильность студентов должна подкрепляться академической мобильностью преподавателей и выполнением ими международных образовательных и исследовательских проектов. Здесь нами использованы два основных количественных показателя:

- преподаватели вуза, читающие свои курсы за рубежом;
- приглашенные преподаватели из-за рубежа.

Для повышения надёжности данных оба вопроса относились к наиболее крупному факультету каждого вуза. Кратко проанализируем полученные результаты. Прежде всего уровень преподавательской мобильности зависит от возможностей преподавателей работать в зарубежных вузах. По нашим данным,

преподаватели наиболее крупных факультетов в половине обследованных вузов в 2006 г. читали свои курсы за рубежом. Однако число таких преподавателей, как правило, невелико. В среднем на наиболее крупный факультет каждого из этих десяти вузов приходится пять преподавателей, имевших опыт преподавания в зарубежных вузах, а их максимальное число не превышает двадцати человек. Закономерно, что максимальное число преподавателей, читающих свои курсы за рубежом, приходится на «финансово благополучные» вузы.

Другой стороной академической мобильности являются открытость и привлекательность российского вуза для зарубежных преподавателей. В 2006 г. преподаватели из-за рубежа читали свои курсы в девяти из двадцати вузов<sup>15</sup>. В среднем на один наиболее крупный факультет каждого из девяти вузов приходится шесть зарубежных преподавателей (максимальное число – 16 в группе вузов, преследующих стратегию «Аккумуляторы материальных и кадровых ресурсов»).

Как видно, в среднем количество российских преподавателей, читающих курсы за рубежом, и иностранных преподавателей практически равное. И в обоих случаях практика не превышает одного-двух десятков на ведущий факультет в год.

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

**Степень информационной открытости вуза.** Информационная открытость вуза как таковая в строгом смысле слова не является элементом Болонского процесса, но, несомненно, это очень важный показатель степени готовности университета к вступлению в более широкое образовательное пространство. Здесь, помимо публикации рейтингов, нами проанализированы два более важных показателя: готовность публиковать в Интернете или, хотя бы в локальной сети свои учебные планы и программы учебных дисциплин. Вопросы относились к наиболее крупному

---

<sup>15</sup> Эти данные скромнее, чем результаты, полученные Исследовательской группой «Циркон».

факультету. В табл. 3.1 представлены сводные результаты по всем этим показателям.

Таблица 3.1

**Степень информационной открытости университета**

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

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

Как видно из этой таблицы, локальная сеть как место размещения материалов по сравнению с Интернетом пользуется значительно большей популярностью.

С размещением учебных планов дела обстоят относительно благополучно: они доступны в электронном виде в семнадцати из двадцати обследованных вузов, хотя в Интернет их можно увидеть лишь в пяти случаях. В двух третях вузов данная практика является общей для всего университета.

Скромнее выглядит ситуация с размещением программ учебных дисциплин. Их размещают две трети обследованных вузов (из них пять вузов – в сети Интернет). Но всего вуза эта практика касается лишь в половине случаев. А доля размещённых программ в среднем не достигает половины (45%). Полностью же программы размещены лишь в четырёх университетах.

Причины подобной скромности известны. Помимо организационных проблем многие преподаватели сопротивляются размещению своих программ, считая, что это может нарушить их права интеллектуальной собственности в условиях общей неурегулированности этих прав. Мы же убеждены, что преодоление подобной ситуации и повышение открытости учебных и методических материалов, причем не только на внутривузовском уровне, но и для всего профессионального сообщества, является важнейшим параметром готовности вуза к интернационализации его деятельности.



Кроме того, тип стратегического управления вузом проявляется и в степени информационной открытости: чем более высокие планки по качеству образования и финансовому благополучию ставит перед собой вуз, тем большей информационной открытостью он характеризуется. Но и обратная связь тоже может иметь значение: информационная открытость привлекает лучших абитуриентов, принося в итоге вузу ощутимые выгоды.

Что ещё должно делаться вузом, реализующим стратегию информационной открытости, помимо публикации упомянутых выше документов? На сайте (портале) университета должна быть представлена детальная регламентация процедур организации учебного процесса, финансовая информация о вузе, а также отчёты о работе подразделений. Кроме того, в рамках Интернет-ресурса необходимо создавать служебные страницы, которые позволяют работникам подразделений без участия специалистов по информационным технологиям распространять необходимую информацию в форме публикации документов и через систему лент новостей.

**Интегральный индекс степени соответствия Болонскому процессу.** На основе всех проанализированных выше показателей нами был построен интегральный индекс, позволяющий оценить степень соответствия показателей вуза параметрам Болонского процесса. Для этого было сконструировано девятнадцать стандартных переменных, значения которых варьировали от 0 до 2 баллов или от 0 до 1 балла. Нулевое значение фиксирует отсутствие в вузе той или иной практики, 1 балл предполагает ее наличие, 2 балла – определенную степень распространенности там, где полученные данные позволяют её измерить<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Пороговые значения шкал для оценки степени распространённости отдельных практик вводились на основе анализа распределения их значений кроме параметра «Использование системы кредитов», где использовались содержательные отличия. Мы понимаем при этом, что с увеличением максимального значения вес показателя в интегральном индексе также увеличивается. И в решении вопроса о сравнительных весах параметров, характеризующих разные виды деятельности, в нашем случае (как, впрочем, и во всех подобных случаях) нельзя избежать многих условностей.

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

Далее, при использовании в вузе системы зачётных единиц (кредитов) он получал 1 балл. Если же при расчёте кредитов применяется не общепринятая практика учета трудоемкости (продолжительности) учебной дисциплины, но учитывается также её сложность, то это отмечалось 2 баллами.

Гибкость учебных планов фиксировалась по двум признакам. Наличие в рабочем учебном плане наиболее крупного факультета курсов по выбору приносило 1 балл. Если же их доля достигает 20% и более (т.е. элективные курсы имеют в учебном плане заметный вес), то вузу присваивалось 2 балла. Возможность же для студентов данного факультета прослушать отдельные дисциплины на другом факультете и/или в другом вузе с их последующим зачётом приносила еще 1 балл.

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

Теперь обратимся к вопросу об измерении обратной связи и информационной открытости вуза. Использование практик рей-

тингования студентов и преподавателей обеспечивало университету по одному баллу. В случае со студентами учитывалась также и распространённость данной практики – если рейтингованием охвачено более 30% студентов, число баллов повышалось до двух (у преподавателей это не являлось дифференцирующим признаком – рейтингование в обследованной совокупности вузов касается либо всех, либо никого).

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

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

Осталось учесть существование практик международной мобильности студентов и преподавателей. Здесь также учитывались четыре элемента, и наличие каждого из них давало 1 балл. В их числе: обучение на постоянной основе иностранных студентов, проезд иностранных студентов из развитых зарубежных стран по академическому обмену, наличие на наиболее крупном факультете преподавателей, читающих свои учебные курсы в за-

рубежных университетах, наличие на этом факультете иностранных преподавателей, приезжающих из зарубежных университетов.

В итоге интегральный индекс рассчитывается как сумма баллов, полученных по всем девятнадцати параметрам, значения которых приведены в табл. 3.2.

Таблица 3.2

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

Элементы интегрального индекса	Число баллов		
	0	1	2
Организация образовательного процесса, в т.ч.:			
Число магистерских программ (ед.)	0	менее 10	10 и более
Отношение числа магистров I г/о к числу студентов, окончивших IV курс	0	менее 5%	10% и более
Использование системы кредитов (зачётных единиц)	Нет	Расчёт по трудоёмкости дисциплин	Расчёт с учетом сложности дисциплин
Доля курсов по выбору в учебных часах	0%	менее 20%	20% и более
Зачёт курсов, прослушанных на другом факультете и/или в другом вузе	Нет	Есть	
Материальное поощрение преподавателей за исследовательскую работу	Нет	1–2 формы	3–5 форм
Интернационализация программ, в т.ч.:			
Программы двойных дипломов с зарубежными университетами	Нет	Есть	
Программы совместных дипломов с зарубежными университетами	Нет	Есть	
Дисциплины, преподаваемые на иностранных языках	Нет	Есть	

Продолжение табл. 3.2

Элементы интегрального индекса	Число баллов		
	0	1	2
Оформление приложения к диплому на одном из европейских языков	Нет	Есть	
Международная мобильность, в т.ч.:			
Иностранные студенты из развитых зарубежных стран (на постоянной основе)	Нет	Есть	
Иностранные студенты (по программам академического обмена)	Нет	Есть	
Преподаватели, читающие учебные курсы в зарубежных университетах	Нет	Есть	
Преподаватели, приглашённые из зарубежных университетов	Нет	Есть	
Информационная открытость вуза, в т.ч.:			
Рейтингование студентов	Нет	Охвачено не более 30%	Охвачено более 30%
Рейтингование преподавателей	Нет	Есть	
Размещение материалов на корпоративных порталах	Нет	1-2 вида материалов	3 вида материалов
Размещение хотя бы одного вида материалов в системе Интернет	Нет	Есть	

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

Максимальное количество баллов, которое мог набрать вуз, составляет 26. Этот максимум остался недостижимым (наивысшее фактическое значение индекса равняется 19 баллам). При этом чуть более половины университетов (одиннадцать из двадцати) преодолели половинный рубеж, т.е. набрали более 13 баллов, в том числе четыре вуза – более 16 баллов. Остальные девять вузов не дотянули до половины максимального значения, в том числе, три вуза набрали 8 баллов и менее, а минимальная сумма баллов,

набранная одним из вузов, равняется 5. Как видим, что даже ведущие вузы находятся в очень разной ситуации с точки зрения своего продвижения навстречу Болонскому процессу.

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

Вклад в интегральный индекс разных параметров не равномерен. Не плохо обстоят дела (по крайней мере, формально) с наличием магистерских программ (пусть и малочисленных по количеству привлекаемых студентов). Достаточно активно, судя по информации самих вузов, развивается система элективности в рабочих учебных планах. Многие вузы также позволяют студентам прослушивать отдельные дисциплины на других факультетах или в других вузах. По всем этим параметрам средние значения частных индексов составили от 60 до 70% от максимально возможного при заданных параметрах измерения. А наилучшим образом выглядят данные по материальному поощрению преподавателей в связи с их исследовательской работой – здесь среднее значение достигает почти 80% (см. табл. 3.3).

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

В случае с оценкой информационной открытости вуза ситуация выглядит следующим образом: размещение материалов на университетских сайтах (порталах) ведётся относительно активно (почти две трети максимального значения), но публикуются эти материалы в основном в локальных сетях. Открытость для всего профессионального сообщества по-прежнему очень низкая – 25% от возможного максимума.

Наконец, на среднем уровне оцениваются параметры академической мобильности студентов и преподавателей, все они в среднем находятся на уровне 45-60% максимально возможного при данном способе измерений (см. табл. 3.3).

Подтвердили свой статус инновационных вузов ведущие университеты, ставшие победителями общероссийского конкурса инновационных образовательных программ в 2006–2007 гг. Среднее значение интегрального индекса у вузов-участников Национального проекта «Образование» заметно выше, чем у других вузов (15,6 и 11,6 баллов, соответственно). Они занимают четыре первые позиции по значению данного индекса, и почти у всех из них (кроме одного) это значение превышает средний уровень. По частным показателям эти ведущие университеты-участники национального проекта опережают другие вузы далеко не всегда, но по выполнению основных требований Болонского процесса (развитие магистерских программ, введение системы зачётных единиц, развитие программ двойных и совместных дипломов) они действительно впереди, а по остальным параметрам, как правило, не уступают другим вузам.

В завершение анализа нельзя не отметить, что построенный нами интегральный индекс в его нынешнем виде имеет ряд неизбежных ограничений при своём применении. Так, многие его элементы фиксируют, скорее, наличие той или иной инновационной практики в вузе, нежели их качество, степень развитости и распространённости. В дальнейшем структура индекса должна совершенствоваться именно в этом направлении, тем более что сами принципы возможного учёта таких количественных и качественных характеристик нами продемонстрированы на отдельных параметрах: распространённость магистерских про-

грамм, использование системы кредитов, введение курсов по выбору и др. Мы исходим из того, что во многих случаях на данном этапе критерием инновационности вуза оказывается само наличие или отсутствие той или иной практики, а степень её распространения невелика и потому пока не может служить дифференцирующим признаком.

Ещё одно ограничение связано с тем, что часть предложенных нами параметров характеризуют вуз в целом, а другая часть относится к самому крупному факультету по числу студентов. Такой инструментарий делался вполне сознательно – просто потому, что руководители вузов затрудняются предоставить некоторые данные по всему университету, а если они и могут быть получены, то будут фиксировать весьма приблизительную «среднюю температуру по больнице». Мы же исходили из того, что наиболее крупный факультет почти непременно входит в число ведущих подразделений, и его состояние достаточно адекватно отражает ситуацию в университете. В обоснование укажем, что наши вопросы о том, является ли практика данного факультета общей для всего вуза, в большинстве случаев находили подтверждение.

*Таблица 3.3*

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

Элементы интегрального индекса	Суммарное значение (сумма баллов по 20 вузам)	Доля от максимального значения, %
<i>Организация образовательного процесса</i>		
Число магистерских программ	28	70
Отношение числа магистров I г/о обучения к числу студентов, окончивших IV курс	24	60
Использование системы кредитов	14	35
Доля курсов по выбору в учебных часах	27	67,5
Зачёт курсов, прослушанных на другом факультете и/или в другом вузе	14	70



Продолжение табл. 3.3

Элементы интегрального индекса	Суммарное значение (сумма баллов по 20 вузам)	Доля от максимального значения, %
Разнообразие форм материального поощрения преподавателей за исследовательскую работу	31	77,5
<i>Интернационализация программ</i>		
Наличие программ двойных дипломов с зарубежными университетами	6	30
Наличие программ совместных дипломов с зарубежными университетами	5	25
Преподавание учебных дисциплин на иностранных языках	2	10
Оформление приложения к диплому на одном из европейских языков	6	30
<i>Международная академическая мобильность</i>		
Обучение на постоянной основе иностранных студентов из развитых зарубежных стран	12	60
Обучение иностранных студентов по программам академического обмена	10	50
Наличие преподавателей, читающих учебные курсы в зарубежных университетах	10	50
Наличие преподавателей, приглашенных из зарубежных университетов	9	45
<i>Информационная открытость вуза</i>		
Наличие рейтингования студентов	14	35
Наличие рейтингования преподавателей	5	25
Число видов материалов, размещённых на корпоративных порталах	25	62,5
Размещение хотя бы одного вида материалов в системе Интернет	5	25
<b>Интегральный индекс</b>	<b>260</b>	<b>50</b>

### 3.4. Выводы по главе

В заключение коротко подытожим полученные результаты с точки зрения соответствия системы подготовки в вузах требованиям Болонского процесса.

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

2. Система кредитов (зачётных единиц) в целом по вузам не столь распространена. И даже в тех случаях, когда она используется, она имеет преимущественно формально-расчётный характер, т.е. не выполняет всех предназначенных ей функций.

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

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

5. Рейтинги студентов распространены почти в половине вузов, однако охват студентов не достигает половины, а степень открытости рейтингов относительно невысокая.

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

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

8. Практика зачёта курсов, прослушанных в зарубежных вузах, и обучение иностранных студентов в российских вузах относительно распространены, но, как правило, они затрагивают минимальное число студентов. Программы же двойных и

совместных дипломов с зарубежными вузами существуют в относительно небольшом числе университетов.

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

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

11. Наблюдается значительная дифференциация вузов по степени соответствия требованиям Болонского процесса. По отдельным параметрам в наиболее благоприятном положении находятся вузы, реализующие стратегию аккумуляции материальных, кадровых и финансовых ресурсов.

12. Ведущие вузы, ставшие победителями общероссийского конкурса инновационных образовательных программ в рамках Национального проекта «Образование» в 2006–2007 гг., подтверждают свой статус – они более продвинуты в деле интеграции в европейское образовательное пространство. Хотя они опережают другие вузы в среднем далеко не по всем показателям, по ведущим же требованиям Болонского процесса они впереди.

13. В целом можно заключить, что по используемым показателям вузы находятся примерно на полпути к форматам Болонского процесса. Необходимо учесть, что за некоторыми исключениями речь идёт о группе ведущих российских вузов. С основной массой российских университетов, как следует предположить, ситуация обстоит более скромным образом, что подтверждается по ряду показателей более крупными исследованиями образовательного рынка.

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