

В. В. Радаев

НОВЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ГУ–ВШЭ

V. V. Radaev

New Forms of Organization of Teaching Process (Analysis of the HSE Experience)

This article considers the content, the instruments and the procedural aspects of innovative organizational forms of teaching at the HSE in the context of the course structure, the study scheduling, the quality assurance of student performance and training (as assessed by the academic staff and the students). The analysis of innovation-related problems and the perspectives of the development of such new forms are also outlined.

Введение

Обсуждение направленности образовательных реформ в современной России часто концентрируется на обеспечении внешних условий процесса обучения — экономических и институциональных. Речь идет о выделении уровней образования, которое бы соответствовало международным стандартам, степени доступности образования для разных слоев населения, платности и бесплатности образовательных услуг, профиле и статусе образовательных учреждений, которые способны предоставлять данные услуги. Однако, помимо вопросов макроуровня — введения системы «4 + 2», распространении ЕГЭ и ГИФО, утверждения статуса ведущих вузов, — образовательные реформы проявляются в десятках процессов на микроуровне, связанных с появлением и закреплением новых форм организации учебного процесса. Именно эти процессы и станут предметом нашего рассмотрения.

Государственный университет — Высшая школа экономики (ГУ–ВШЭ) с момента своего создания в 1992 г. ориентировался на отбор и внедрение наиболее эффективных организационных форм. Наряду с применением практик, накопленных лучшими советскими вузами, здесь активно

заимствовался опыт ведущих зарубежных университетов. Немало полезных и инновационных элементов было перенесено в учебный процесс ГУ–ВШЭ после их апробирования в небольших «модельных» постдипломных университетах, созданных по западным образцам, — Европейском университете в Санкт-Петербурге, Московской высшей школе социальных и экономических наук, Российской экономической школе. Такое заимствование тоже не могло быть механическим процессом. Приходилось, помимо прочего, решать проблему «масштабирования» — введения организационных форм, выработанных небольшими элитными вузами, в управленческую схему крупного университета.

Структура учебных планов		Организация учебного времени
Контроль качества знаний		Контроль процесса обучения

Рис. 1. Основные элементы организации учебного процесса

Структурировать многочисленные академические бизнес-процессы нам поможет следующая простая схема.

На рис. 1 выделены два блока («Организация учебного времени» и «Контроль качества знаний»), которые будут рассмотрены в данной статье¹. При рассмотрении каждой инновационной организационной формы мы постараемся ответить на несколько стандартных вопросов:

— В чем заключается содержание новой организационной формы?

— Что дает введение этой новой формы для процесса обучения?

— Как она обеспечивается с процедурной точки зрения?

— Как эта форма оценивается преподавателями и студентами?

— Какие проблемы остаются нерешенными или порождаются самим введением инноваций?

— В каком направлении планируется дальнейшее развитие?

Мы понимаем, что введение инноваций не решает всех проблем, которые были накоплены ранее, и вдобавок способно порождать дополнительные проблемы. Важное место будет отведено критическому анализу текущей ситуации и выявлению «структурных дыр» в системе управления. В свою очередь, это позволит задуматься о поиске более эффективных решений на будущее — определении того, в каком направлении следует двигаться далее.

Источники количественных данных

Для более или менее полного отражения картины нужна систематизированная объективная информация. В данном материале мы будем использовать разнообразные статистические данные о деятельности университета. Но при осуществлении организационных инноваций очень важно понимать, какова ответная *реакция преподавателей и студентов* на введение инноваций. Формальных показателей, фиксирующих результаты учебного процесса, в данном случае явно недостаточно. Поэтому построение механизмов обратной связи, не сводимых к коридорным разговорам или отдельным обеспокоенным заявлениям, — важнейшая управленческая задача, которой, к сожалению, часто пренебрегают и которую нелегко решить.

Одно из достижений ГУ–ВШЭ на этом поприще заключается в том, что здесь удалось создать специальный и весьма эффективный инструмент обеспечения обратной связи — регулярные внут-

ренние социологические опросы. Речь идет о ежегодном мониторинге студенческой жизни, проводимом с 2001 г., и ежегодном мониторинге преподавательской жизни, проводимом с 2003 г. Оба мониторинга проводятся по заказу руководства ГУ–ВШЭ социологическим клубом (СК) «Город» на основе репрезентативных выборок студентов и преподавателей по весьма обширному кругу вопросов университетской жизни. Важное место в анкетах занимают вопросы, связанные с организацией учебного процесса. В нашей работе мы будем использовать данные об отношении к новым формам организации учебного процесса, пользуясь результатами Мониторингов студенческой и преподавательской жизни 2003 и 2004 гг.² В ряде случаев мы также используем данные специального обследования бюджета времени студентов ГУ–ВШЭ, проведенного социологическим клубом «Город»³.

Немного забегаая вперед, скажем, что общий уровень оценки преподавателями необходимости новых форм организации учебного процесса весьма высок. Данные мониторинга 2003 г. показывают, что от двух третей до трех четвертей всех преподавателей поддерживают основную часть нововведений. «Против» обычно высказывается 15–20 % преподавателей, а сравнительно небольшая группа (10–15 %) сомневается или занимает нейтральную позицию. Общий настрой студентов в этом отношении также в общем довольно позитивен, хотя разброс оценок здесь больше. По основной части позиций, подобно преподавателям, от двух третей до трех четвертей респондентов голосуют «за», от 10 до 25 % — «против», а 10–20 % занимают нейтральную позицию⁴.

Раздел 1. Организация учебного времени

Многое зависит от того, как построен учебный год, и на что расходуется основная часть учебного времени. Его организация, таким образом, связана с определением двух групп параметров:

- структура учебного года,
- структура видов учебной нагрузки.

Первая группа параметров фиксирует распределение учебной нагрузки во времени, вторая — ее распределение между видами учебной нагрузки в данный период времени. Основные элементы представлены на рис. 2.

Кратко остановимся на основных инновационных сдвигах в организации учебного времени.



Рис. 2. Инновационные сдвиги в организации учебного времени

Модульная система. Нередко модульная система представляется как основной инновационный элемент, связанный не только с организацией, но и с содержанием учебного процесса. Между тем в реальной практике ГУ–ВШЭ модульная система — не более чем способ «нарезки» учебного года. Это чисто *структурный параметр*, который позволяет реализовать самые разные содержательные задачи.

В чем состоит смысл изменений, произведенных в ГУ–ВШЭ? С 2000 г. здесь вместо двух традиционных семестров было введено *пять модулей*, в конце каждого из которых студенты сдают определенное количество зачетов и экзаменов, предусмотренное рабочим учебным планом⁵. Учебный год в условиях модульной системы составляет 41 неделю (остальные недели отводятся на новогодние, майские и летние каникулы). Соответственно, четыре модуля делятся на семь недель, а один (второй) модуль — на девять недель (рис. 3).

Сначала модули были построены «встык» —

так, что аудиторные занятия не прерывались (за исключением времени каникул) и следующий модуль начинался сразу по окончании предыдущего. Вскоре выяснилось, что такая система является слишком жесткой и интенсивной. Студенты в массовом порядке жаловались на то, что в последние недели модулей они должны были параллельно посещать аудиторные занятия, доделывать письменные работы, сдавать экзамены и зачеты (зачастую не имея времени на подготовку).

В результате многочисленных обсуждений с преподавателями и студентами в 2003/04 уч. г. в конце каждого модуля появилась одна *неделя самостоятельной подготовки* (study week), свободная от аудиторных занятий. Это своего рода микросессия, которая дает возможность студентам лучше подготовиться и успешнее пройти промежуточный и итоговый рубежный контроль. Важно и то, что сдача экзаменов и зачетов может начинаться в предшествующую неделю, чтобы один экзамен или зачет «не нелезал» на другой.

Первый модуль (7 аудиторных недель + 1 неделя самостоятельной подготовки)
Второй модуль (8 аудиторных недель + 1 неделя самостоятельной подготовки)
Зимние каникулы (2 недели)
Третий модуль (7 аудиторных недель + 1 неделя самостоятельной подготовки)
Четвертый модуль (7 аудиторных недель + 1 неделя самостоятельной подготовки)
Майские каникулы (1 неделя)
Пятый модуль (7 аудиторных недель + 1 неделя самостоятельной подготовки)
Летние каникулы (8 недель)

Рис. 3. Структура учебного года в условиях модульной системы

Какие цели преследует модульная система? Вопреки нередким ошибочным представлениям, она нужна не для того, чтобы сделать учебные курсы более короткими и интенсивными, втискивая в один модуль то, что ранее преподавалось в течение целого семестра. Любой учебный курс может продолжаться в течение нескольких модулей, а формы контроля зависят от преподавателей. Идея заключается в другом — в том, чтобы одновременно *интенсифицировать и более равномерно распределить учебную нагрузку в течение всего учебного года*.

При традиционной семестровой системе жизнь студента делилась на два неравных отрезка, которые чередовались между собой, — периоды спокойного (порою весьма вольготного) существования в течение полугода, а затем — месяц безудержных авралов в ходе экзаменационной сессии. Позволяя вводить дополнительные точки контроля качества знаний, модульная система нацеливает на сглаживание столь неравномерного распределения усилий, стремясь к тому, чтобы студенты напрягались в течение всего времени обучения, а не только лишь два раза в год. Конечно, сама по себе «нарезка» учебного года этой задачи не решает. Она должна сопрягаться с введением других инструментов, обеспечивающих равномерные и интенсивные усилия студентов — прежде всего, с введением накопительной системы оценки знаний (к ней мы вернемся ниже).

Мониторинговые исследования 2003 г. показали, что *отношение преподавателей* к модульной системе весьма противоречиво. Лишь половина из 222 опрошенных преподавателей всех факультетов

выступали «за», в то время как более одной трети (37 %) высказывались «против» модулей как заменителей семестров. Характерно, что более негативно по сравнению со штатными преподавателями высказывались совместители из других учебных заведений. Вероятно, им сложнее приспособиться к новой структуре учебного года, приходится постоянно перестраиваться с семестрового учебного процесса на модульный и наоборот. При этом более молодые ассистенты и преподаватели оценивали модульную систему весьма высоко, старшие преподаватели — более сдержанно, а оценка доцентов и профессоров (по соотношению позитивных и негативных ответов) в среднем падала до нуля или даже уходила в небольшой минус.

Любопытно, что *отношение студентов* — предполагаемых основных «жертв» модульной системы — в среднем более лояльно, чем преподавателей. Две трети (66 %) из 997 опрошенных студентов оценивали модульную систему положительно, хотя доля отрицательных оценок тоже была довольно значительна (24 %). Наиболее явными критиками модулей являлись студенты пятого курса и магистратуры, которые сами на тот момент учились по семестровой системе (возможно, не желая, чтобы их переводили на модульную систему). А оценка тех, кто уже учился по модульной системе, была достаточно лояльной.

Введение *недель самостоятельной подготовки* было воспринято куда более позитивно. Более двух третей преподавателей (69 %) поддерживали эту идею, а против высказывался лишь каждый пятый, аргументируя это сокращением общего времени обучения. При этом внешние совмести-

тели вновь оказались более сдержанны в оценках — всякая корректировка привычного графика для них менее желательна. Мнение студентов по поводу недель самостоятельной подготовки было еще более позитивным. Подавляющее большинство (82 %) высказались «за». А среди тех, кто учился по модульной системе, нововведение поддерживали почти все⁶.

И все-таки почему наблюдается такое амбивалентное отношение к модульной системе? Вероятно, по-прежнему она кажется чужой для многих преподавателей, за долгие годы привыкших к семестрам (сохранившимся в большинстве других вузов, в которых им также приходится преподавать). Отмечаются и жалобы со стороны как студентов, так и преподавателей на избыточное напряжение. Прежде всего, эти жалобы вызваны тем, что слишком мало времени отводится на сдачу экзаменов и зачетов, когда в течение последней недели модуля студенты должны сдавать их чуть ли не каждый день. Со своей стороны заметим, что во многом такая ситуация порождается изъятиями в планировании рубежного контроля. Во-первых, не используется право принимать экзамены и зачеты в предпоследнюю неделю модуля (когда завершаются аудиторские занятия), что позволило бы более равномерно распределить нагрузку, связанную с рубежным контролем. А во-вторых, и это главное, неравномерно распределяются экзамены и зачеты между модулями. Их значительная часть концентрируется в конце второго и пятого модулей, в то время как по окончании остальных модулей нагрузка относительно не велика. Эта «стихийная контрабанда» семестровой структуры является попыткой установления компромисса между старой и новой системами, и в результате происходит частичный подрыв основной идеи модульной системы — равномерности вкладываемых усилий.

Стремление к институциональным компромиссам находит и другие проявления. Например, при наличии модульной системы в бакалавриате традиционная семестровая система отстаивается в отношении магистерских программ, на которых модульную систему якобы невозможно применять. В итоге на большинстве факультетов в магистратуре по-прежнему учатся по семестрам, что создает, помимо прочего, дополнительные проблемы при планировании и организации учебного процесса. Мы считаем, что причина в том, что многие студенты магистратуры (особенно на втором году обучения) работают и нуждаются в более «льготном» режиме обучения, будучи не в состоянии ча-

сто отрываться на сдачу экзаменов. И факультеты идут навстречу этим пожеланиям, частично жертвуя жесткостью организации учебного процесса. Так что причины, по которым традиционная система не сдает всех своих позиций, могут быть очень различны.

Действительно, модульную систему нельзя назвать особо гуманной по отношению к студентам. Тем не менее она позволяет вырабатывать важнейшую компетенцию, необходимую для любой профессии, — *способность к постоянному напряженному труду* вместо краткосрочной авральной мобилизации профессиональных и личностных ресурсов.

Аудиторная нагрузка студентов. Другим инновационным сдвигом в формировании структуры учебного времени в ГУ–ВШЭ является абсолютное и относительное снижение аудиторной нагрузки студентов и соответствующее повышение роли их самостоятельной работы.

Еще в середине 1990-х гг. на старте принципиально новых университетских программ, когда в университете еще не было современных оснащенных библиотек, всеобщего доступа в мировую сеть и достаточного количества современных учебников, аудиторная нагрузка достигала чудовищных размеров, порою превышая 50 (!) часов в неделю. К концу десятилетия структуру учебного времени удалось привести к более разумному виду, и аудиторная нагрузка приблизилась к 30 часам в неделю. Новый решающий шаг был предпринят в 2003 г., когда недельная нагрузка на большинстве факультетов была сокращена до 24 часов на первом и втором курсах бакалавриата, до 20 часов на третьем и четвертом курсах, а на пятом курсе и в магистратуре она снизилась до 16–18 часов. Исключения были сделаны для факультетов с большим числом учебных часов, отводимых на изучение иностранного языка (факультеты мировой экономики и философии), а также для факультета права.

Данное решение проводилось административно-принудительным путем в виде установления предельных *нормативов аудиторной нагрузки*. Это решение противодействовало тенденции стихийного раздувания практически всеми факультетами своих преподавательских штатов путем введения все новых и новых учебных курсов. Например, на одном из факультетов число читаемых учебных дисциплин достигло 90 (!). Чтобы сократить нагрузку, пришлось сокращать излишние дисциплины и объединять часть курсов.

Как восприняли нововведения обучающие и обучаемые? *Мнения преподавателей* по данному поводу разделились. По данным мониторинга 2004 г., лишь половина из них (47 %) сочла существующее количество часов адекватным, а почти половина (44 %) выступила за увеличение аудиторных часов для студентов, и только 3 % преподавателей высказалось в пользу их дальнейшего снижения (6 % затруднились ответить). Чуть более консолидированной была позиция преподавателей в вопросе по количеству учебных курсов. Основная группа преподавателей (45 %) предпочла бы оставить число учебных курсов без изменения, за увеличение их числа высказался почти каждый четвертый (23 %). Соответственно, дальнейшее уменьшение их числа поддержали лишь 10 % опрошенных. Добавим, что в последнем случае довольно значительная часть преподавателей (22 %) затруднились дать определенный ответ⁷.

Но еще более примечателен тот факт, что в пользу увеличения количества аудиторных часов высказалась и значительная часть *студентов* (32 %). О необходимости их дальнейшего снижения говорят лишь 6 % опрошенных (не более 10–11 % на всех факультетах). Большинство же студентов (62 %) (данные варьируют от половины до трех четвертей по разным факультетам) поддерживают сохранение существующей аудиторной нагрузки. В целом основную часть студентов (65 %) устраивает существующее количество курсов: от двух третей до трех четвертей опрошенных по разным факультетам считают, что оно должно остаться неизменным⁸.

Так что студенты более или менее нейтральны (но при этом явно не голосуют за дальнейшее снижение аудиторной нагрузки), а среди преподавателей сокращение аудиторной нагрузки отнюдь не воспринимается «на ура». По-прежнему многие видят в нем серьезную угрозу для содержания и качества учебного процесса. Преподаватели считают, что студенты не успеют освоить материал, что они не привыкли работать самостоятельно, а возможности контролировать результаты этой самостоятельной работы не будет. Наконец, за всеми этими рассуждениями таится и плохо скрываемое опасение того, что это вызовет сокращение числа ставок преподавателей, ведущих соответствующие дисциплины.

Самостоятельная работа студентов. Снижение аудиторной нагрузки студентов призвано развить у них компетенции, связанные с навыками к самостоятельной работе — поиском информации,

отбором и освоением нового материала. В этой связи интересно узнать, сколько времени студенты уделяют самостоятельной учебной работе. По данным обследования бюджета времени 446 студентов факультетов экономики и социологии ГУ–ВШЭ, проведенного СК «Город» осенью 2003 г., при значительном разбросе затрат времени на обучение (от 1 до 14,5 часа в среднем в день) средний студент затрачивал на все виды обучения примерно 7,5 часа в день (т. е. треть суточного времени). Из них основная часть приходилась на посещение аудиторных занятий и самостоятельную подготовку (по 3 часа в среднем), остальное время уходило на решение организационных вопросов, посещение разного рода университетских мероприятий и пр.

Таким образом, на самостоятельную подготовку отводилось 40 % учебного времени. При этом по мере перехода на старшие курсы это время снижалось: студенты первого и второго курсов занимались в среднем 3,5 часа в день, а студенты третьего — пятого курсов — на один час меньше.

В ходе обучения менялась и структура рабочего времени, уделяемого самостоятельной работе. Старшие курсы в это время больше работали за компьютером (1,8 часа в день против 1,3 часа на младших курсах). А вот продолжительность занятий в библиотеке с годами, наоборот, снижалась — от 2,2 до 1,7 часа в день. Таким образом, учебное время студентов на младших курсах более равномерно распределено в течение недели, а старшекурсники учатся «набегами» и «скачками».

Следует признать, что студент, недавно вышедший из стен общеобразовательной школы и привыкший к постоянной поднадзорности со стороны учителей и родителей, действительно далеко не всегда готов к самостоятельной работе. И высвобождение времени — лишь первое необходимое условие для стимулирования подобных усилий. Процесс должен быть поддержан преподавателями, как минимум, в двух формах — повышение времени внеаудиторного общения и задание письменных работ.

Итак, поддержка самостоятельной работы предполагает относительное увеличение удельного веса *индивидуальных и групповых консультаций* (тьюторства), организуемых вне регулярных аудиторных занятий. Они могут проводиться в присутственные часы преподавателя и в процессе онлайнового общения. Однако многих преподавателей сложно найти вне времени лекций и семинаров, студентам приходится их вылавливать в коридо-

рах. И даже соблюдение *присутственных часов* не является чем-то само собой разумеющимся и требует определенного административного контроля. Так, в 2004 г., отвечая на вопрос о своих присутственных часах на кафедре, 17 % штатных преподавателей заявили, что такие часы отсутствуют, и еще почти 5 % затруднились ответить. У совместителей эта доля, разумеется, выше.

В результате доля всех индивидуальных и групповых консультаций в общем рабочем времени преподавателя, по данным мониторинга преподавательской жизни 2004 г., составляет всего лишь около 7,5 %, а доля собственно внеаудиторных консультаций и того меньше. Любопытно, что, по данным обследования бюджета времени студентов 2003 г., на общение с преподавателями вне аудиторий у студентов уходила примерно такая же доля учебного времени — около 5 %.

Что же касается *онлайн-общения* через личные форумы или посредством электронной почты, то эти формы активно развиваются. И для многих они удобны, но пока нет возможности охватить основную массу преподавателей.

Подготовка и проверка письменных работ. Изменение структуры учебного времени в пользу самостоятельной работы означает также, что студенты тратят относительно больше времени на подготовку письменных работ (эссе, рефератов, домашних заданий), а у преподавателей больше времени уходит на проверку этих письменных работ.

По данным мониторинга 2004 г., по-прежнему основная доля преподавательских усилий (и штатных преподавателей, и совместителей) уходит на аудиторские занятия (36–37 % преподавательского времени в среднем), а вместе с подготовкой к занятиям она составляет около 60 %. На проверку письменных работ приходится примерно одна пятая часть этого времени, а если вычесть работу, связанную с чтением проектов курсовых и дипломных работ, то на чтение промежуточных работ (эссе, рефератов, домашних заданий) остается лишь 14 % времени. Впрочем, это тоже немало, особенно если учесть, что проверка письменных работ может перепоручаться аспирантам, и реальное время, затрачиваемое на такую проверку, несколько больше.

Само по себе введение письменных работ как формы организации самостоятельной подготовки не только призвано удерживать студентов в относительно напряженном состоянии и повышать степень объективности оценки качества знаний, но и вырабатывать у студентов важные компетенции, связанные

с созданием структурированных текстов, — крайне дефицитные навыки для студента советского времени, когда упор делался в основном на устное изложение освоенной информации. Но перебарщивать здесь тоже нельзя. Так, например, к 2002–2003 гг. на некоторых факультетах ГУ–ВШЭ сложилась ситуация, когда отдельные преподаватели вводили чрезмерное количество письменных работ, используя их как способ выполнения своей учебной нагрузки. Чтобы выправить ситуацию, пришлось вводить единый норматив, ограничивающий число письменных работ в зависимости от продолжительности курса (не более одной работы на 24 часа аудиторных занятий).

Вследствие предпринятых усилий ситуация относительно нормализовалась. По данным мониторинга 2004 г., студенты всех факультетов ГУ–ВШЭ выступают преимущественно за сохранение существующего количества письменных работ (63 %). Большая часть преподавательского состава солидарна со студентами: 70 % преподавателей не хотят, чтобы количество письменных работ в их курсах изменилось⁹.

Использование электронных ресурсов. Серьезным подспорьем в организации самостоятельной работы студентов стало использование ресурсов Интернета. Оно позволяет расширить круг читаемой литературы, выйти за пределы ограниченного набора книг и журналов, приобретенных университетской библиотекой, и облегчает доступ к источникам, на которые предъявляется повышенный спрос, снимая проблему тиражности издания и очередей за нужной книгой. Кроме этого у преподавателей появляется возможность рекомендовать самые свежие исследовательские статьи, намечающие передовые рубежи изучаемой дисциплины, что особенно важно на программах магистерской подготовки, где значительная часть усилий должна направляться на выработку у студентов исследовательских компетенций и умения работать с современной литературой.

Нужны ли здесь специальные организационные усилия? Конечно, студенты и сами бороздят пространство Интернета. По данным мониторинга 2004 г., лишь 4 % студентов ГУ–ВШЭ заявили, что никогда не используют электронную сеть для поиска материалов, связанных с процессом обучения. Основная масса студентов делают это хотя бы время от времени, а почти половина (47 %) обращаются к ресурсам Интернета регулярно. Однако во всемирной паутине, наряду с качественными ресурсами, застревает и немало откровен-

ного полупрофессионального мусора. И задача преподавателя — указать лучшие материалы, тщательно отобранные экспертным сообществом. В этой связи нельзя не заметить, что в использовании *электронных ресурсов* для нужд учебного процесса наметился серьезный позитивный сдвиг. По данным мониторинга 2004 г., их используют в своих учебных программах уже три четверти (74 %) преподавателей ГУ–ВШЭ. Вместе с тем лишь каждый шестой преподаватель (17 %) включает электронные источники в число основной (обязательной) литературы.

Одной из важных компетенций, связанных с самостоятельной работой, является мотивированная способность студента работать с *электронными базами статистических данных и периодических изданий*. ГУ–ВШЭ предоставляет для этого немалые возможности. Так, университет лидирует в стране по подписке на платные базы периодических изданий. Количество журналов по социальным и экономическим наукам в приобретенных базах в 2005 г. приблизилось к 10 тыс., и все они доступны из локальной университетской сети. Но процесс их освоения идет далеко не столь интенсивно, как хотелось бы. И это неудивительно, если учесть, что всего 26 % преподавателей, по данным мониторинга 2004 г., пользовались этими базами. И хотя студенты в этом отношении, казалось бы, должны быть более активными, но если не было направляющего начала, то к этим базам обращались лишь 29 % ответивших на соответствующие вопросы мониторинга. А из всей выборки таких оказалось только 10 %¹⁰. Правда, при этом 21 % студентов ГУ–ВШЭ указали, что использовали ресурсы федерального образовательного портала по экономике, социологии и менеджменту (<http://www.ecsocman.edu.ru>), основным разработчиком и держателем которого является ГУ–ВШЭ¹¹. Но это лишь слабое утешение: новые возможности используются явно недостаточно.

В целом приходится заключить, что далеко не все студенты готовы к «нешколярской» самостоятельной работе и далеко не все преподаватели в достаточной мере контролируют эту самостоятельную работу. И решение проблемы кроется, конечно, не только в перераспределении учебной нагрузки в пользу консультаций и проверки письменных работ, но в целенаправленной учебно-методической работе, позволяющей стимулировать способность студентов к самоорганизации своего времени и самостоятельному вложению творческих усилий.

Раздел 2. Контроль качества знаний

Важность организационных форм, связанных с контролем качества знаний, не подлежит сомнению. В ГУ–ВШЭ также реализовано немало инновационных элементов (рис. 4)¹². Мы обратим внимание на следующие:

- накопительная (кумулятивная) система оценок вместо простых итоговых оценок;
- приоритет письменных форм контроля знаний студентов (экзамены, зачеты) над устными формами;
- систематическая борьба с плагиатом и другими нарушениями в написании письменных работ;
- 10-балльная система оценок вместо 5-балльной;
- система автоматического отчисления вместо нерегламентированных пересдач;
- введение внешней экспертизы качества знаний;
- рейтингование студентов по итогам полугодия и начисление академической стипендии по его результатам.

Кратко охарактеризуем эти элементы.

Накопительная система оценок. Мы уже говорили о том, что модульная система сама по себе не обеспечивает постоянства работы студентов в течение учебного года. Главным инструментом в этом отношении является накопительная (кумулятивная) система оценки качества знаний. Она предполагает, что знания студентов оцениваются многократно на основе различных составляющих: посещаемости занятий, работы на семинарах, выполнения контрольных и домашних заданий, подготовки письменных работ, периодического тестирования, наконец, зачета или экзамена. Все полученные оценки после умножения на соответствующие веса складываются и выводится итоговая оценка по данной дисциплине. При этом веса задаются самим преподавателем.

Мы хорошо помним, что при традиционной системе оценивания оценка ставилась по итогам сдачи экзамена или зачета. И хотя преподаватель часто де-факто учитывал активность студентов в течение семестра (посещаемость занятий, выступления на семинарах), решающую роль все равно играл итоговый контроль. К недостаткам прежней системы следует отнести и то, что она не гарантировала от случайностей (кому-то попался удачный или неудачный билет, кто-то был не в форме и не сумел сконцентрироваться и т. д.).

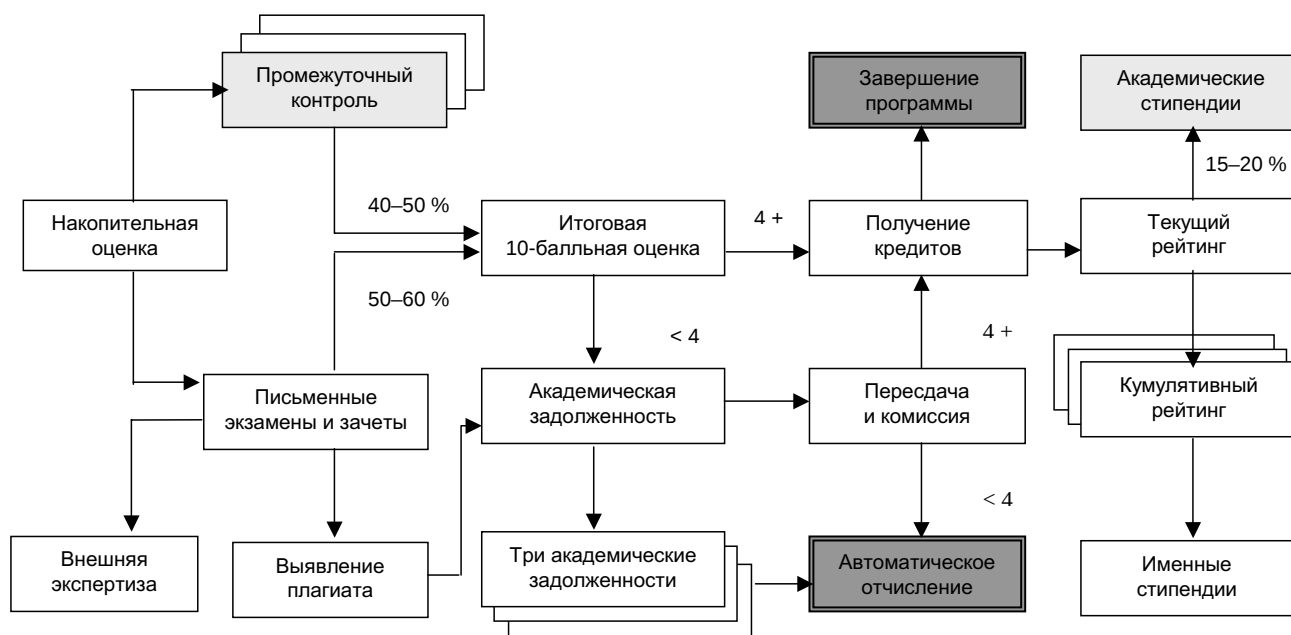


Схема 4. Инновационные формы контроля качества знаний

Кумулятивная система в этом отношении более объективна и справедлива по отношению к тем, кто трудится в течение всего учебного года. При нормально организованной накопительной системе, когда удельный вес экзамена или зачета не превышает 40 % итоговой оценки, даже успешное прохождение итогового контроля не гарантирует сдачи всей дисциплины в целом.

В ГУ–ВШЭ в 2000-е гг. накопительная система получила почти всеобщее распространение. По данным мониторинга 2004 г., кумулятивную оценку используют абсолютное большинство преподавателей (88 %). Но сами применяемые технологии расчетов сильно различаются даже в рамках одной кафедры, поскольку преподаватели пользуются правилом академической свободы. Например, разброс доли, отводимой экзамену или зачету в итоговой оценке, очень велик и варьирует от 10 до 90 %. Что касается их среднего веса в итоговом контроле, то он весьма значителен и превышает половину итоговой оценки (54 %). Для основной части преподавателей, использующих накопительную систему (почти 60 %), доля экзамена в итоговой оценке составляет половину и выше, и лишь примерно для 30 % преподавателей эта доля не превышает 40 %.

Каковы реакции преподавателей и студентов в отношении накопительной системы, по данным мониторинга 2003 г.? Три четверти преподавателей (73 %) проголосовали «за» и 16 % — «против».

Более умеренны в этом отношении по сравнению со штатными преподавателями внешние совместители. Различия по категориям преподавателей и возрастным группам незначительны. Анализ мнений студентов особых отличий не выявил: их мнения в основном совпадают с мнением преподавателей. Чуть больше (по сравнению с преподавателями) тех, кто негативно относится к системе (21 %), и, соответственно, чуть меньше ее сторонников (69 %). Различий по группам студентов не наблюдается, за исключением одного — лучшие студенты, получающие академические стипендии, оценивают накопительную систему более высоко, чем основная масса студентов¹³.

Приоритет письменных экзаменов и зачетов. Мы уже говорили о том, что в отличие от традиционной системы, стимулировавшей навыки устного изложения, в ГУ–ВШЭ отдан приоритет письменным работам. Это относится и к формам итогового контроля — зачетам и экзаменам.

Переход от устных к письменным формам контроля преподаватели (штатные и совместители) в целом оценивают скорее позитивно. Но при этом мнения отнюдь не едины. Хотя более половины опрошенных преподавателей (58 %) поддерживают письменный формат, число «критиков» и неопределившихся весьма значительно (25 % и 17 % соответственно). Многие преподаватели выступают за сочетание письменных и устных форм

контроля, есть и последовательные приверженцы устных экзаменов. Что касается *студентов*, то большинство из них дают положительные оценки введению письменных экзаменов и зачетов¹⁴.

Организация письменных форм контроля, особенно при больших потоках, связана с определенными трудностями. Здесь возникает традиционная проблема списывания и разного рода подлогов.

Борьба с плагиатом и списыванием. Увеличение числа письменных работ обострило давнюю проблему списывания и плагиата в письменных учебных работах. В немалой степени этому способствует и развитие ресурсов Интернета, из которого скачиваются фрагменты текстов или готовые тексты целиком.

По данным мониторинга 2004 г., лишь 35 % студентов соглашались с тем, что при обнаружении плагиата в представленной работе преподаватель должен поставить оценку «неудовлетворительно» и заставить переделать текст. В случае со списыванием в ходе аудиторного рубежного контроля такая мера кажется адекватной лишь 3 % (!) опрошенных.

К сожалению, такое отношение во многом поощряется и преподавателями. Многие из них достаточно снисходительно относятся к подобным нарушениям. Между тем, достигая критической массы, такие нарушения в подготовке письменных работ способны подорвать любую, сколь угодно прогрессивную систему рубежного контроля качества знаний.

Именно по этой причине после продолжительных обсуждений с преподавателями и студентами в аудиториях и на форумах в ГУ–ВШЭ в 2005 г. был принят особый порядок, вводящий достаточно жесткие санкции за плагиат, списывание и подлоги¹⁵.

Трудно сказать, в какой мере будут использоваться новые правила, но первые прецеденты отчисления за грубые академические нарушения уже имеются. И есть надежда, что по крайней мере часть преподавателей поддержат эту борьбу и со временем удастся переломить ситуацию¹⁶. Этому способствуют и определенные технологии организации рубежного контроля при написании аудиторных письменных работ, которые используются при больших студенческих потоках¹⁷.

Десятибалльная система оценок. Традиционная пятибалльная система не давала особых возможностей для дифференциации качества знаний (тем более что на деле она была четырехбалльной).

В результате большинство студентов, за исключением самых ленивых, получали свои «четверки» и «пятерки», и различия в качестве знаний в сильной степени скрадывались. Десятибалльная система позволяет более тонко проводить дифференциацию¹⁸.

Поскольку требованиям государственного стандарта по-прежнему отвечает пятибалльная система, в ГУ–ВШЭ зачастую приходится проставлять оценки сразу по двум системам. При этом перевод десятибалльной системы в пятибалльную производится по следующей шкале:

- 1–3 балла — оценка «неудовлетворительно»;
- 4–5 баллов — оценка «удовлетворительно»;
- 6–7 баллов — оценка «хорошо»;
- 8–10 баллов — оценка «отлично»¹⁹.

На первый взгляд выглядит странным, что оценка «неудовлетворительно» имеет три значения — от 1 до 3. Однако это важно при использовании накопительной системы, когда неудовлетворительная оценка по одному из элементов рубежного контроля входит в итоговую сумму оценок и различие между «единицей» и «тройкой» может оказаться значимым при окончательном расчете.

По данным мониторинга 2003 г., отказ от столь привычной нам пятибалльной системы произошел довольно легко. Три четверти *преподавателей* (74 %) выразили на этот счет позитивные мнения. А негативное отношение проявилось лишь у каждого восьмого опрошенного (13 %). Солидарность всех групп преподавателей в данном вопросе почти полная. Мнение *студентов* относительно десятибалльной системы в целом тоже позитивно. Ее поддерживают три четверти студентов, а против высказывается лишь каждый седьмой студент²⁰.

Система автоматического отчисления. ГУ–ВШЭ известен высокими требованиями, которые предъявляются к обучаемым. Одним из индикаторов такой требовательности является относительно высокий процент отчислений. На большинстве факультетов отчисляется 7–8 % обучающихся в год, а в 2004/05 уч. г. было отчислено в среднем 9 %. Даже с учетом последующего восстановления части студентов на места с оплатой стоимости обучения на договорной основе (а такие студенты составляют около одной трети отчисленных за академическую неуспеваемость), около 30 % студентов не добиваются до заветной черты — получения университетского диплома.

Характерной особенностью ГУ–ВШЭ является отсутствие дифференциации требований,

предъявляемых к студентам, обучающимся на бюджетных местах и на местах с оплатой стоимости обучения. «Коммерческие» студенты учатся и отчисляются на общих основаниях. К сожалению, они зачастую оказываются менее подготовленными, и среди них процент отчисленных составляет около двух третей, а диплом (с учетом последующего восстановления части из них с потерей года) получают лишь около половины. Конечно, в результате таких массовых отчислений университет несет неизбежные финансовые потери. Но репутация требовательного вуза оценивается дороже.

Посмотрим, как с этой точки зрения выглядела старая, традиционная система. Неудовлетворительных оценок можно было ставить в принципе довольно много, но задолжникам дозволялись множественные пересдачи, часто превышающие нормативное число. Задолжники постоянно приносили справки о резко ухудшемся состоянии здоровья, получая положенные продления и пытаясь взять преподавателей измором. Пересдачи тянулись бесконечно в течение всего семестра. В результате было много задолжников, но мало отчислений. Успешно работало и телефонное право, с помощью которого выпрашивались дополнительные пересдачи и положительные оценки. Длинные разбирательства позволяли затягивать подписание приказов об отчислениях.

С целью побороть эту практику в ГУ–ВШЭ были ужесточены правила, в том числе введены более четкие правила пересдач и *правило автоматического отчисления*. Как и раньше, студенты, получившие на рубежном контроле оценку «неудовлетворительно» («незачет») или пропустившие его по неуважительной причине, считаются имеющими академическую задолженность. Но вот пересдавать экзамен или зачет в этом случае студенты в период сессии или завершающей недели модуля не могут. Более того, это не всегда возможно и по завершении модуля.

Сроки пересдач устанавливаются не после каждого модуля, а лишь два раза в год: 1) не позднее первого месяца, следующего за зимней сессией, при семестровой системе или в начале 3-го модуля при модульной системе обучения; 2) не позднее первого месяца нового учебного года по результатам весенней сессии при семестровой системе или пятого модуля предыдущего учебного года при модульной системе. Это было сделано для того, чтобы устранить практику круглогодичных пересдач, изматывающих преподавателей и отрывающих их от основного учебного процесса.

Как и прежде, пересдача по одному и тому же предмету допускается не более двух раз. Окончательная пересдача экзамена (зачета) принимается комиссией в составе не менее двух человек. В случае неудачи студент, имеющий данную задолженность, отчисляется. Но отчисление производится и в том случае, если студент не ликвидировал академическую задолженность в установленный для пересдачи срок.

Здесь, правда, возникает проблема пресловутых медицинских справок. Их получение сегодня не составляет особого труда. В то же время игнорировать медицинские свидетельства тоже нельзя, тем более, что многие студенты действительно болеют. Выход был найден следующий: если студент имеет медицинскую справку, подтверждающую его нетрудоспособность, он получает дополнительное время в пределах трех недель после периода официальных пересдач, но дальше наступает абсолютный предел, и студент подлежит отчислению, независимо от приносимых справок. Или же в случае серьезной болезни, подтвержденной заключением клинической экспертной комиссии, он может взять академический отпуск.

Впрочем, часто до пересдач дело не доходит, ибо введено другое правило, которое гласит, что при наличии у студента трех и более неудовлетворительных оценок по разным предметам по результатам рубежного контроля он подлежит отчислению из ГУ–ВШЭ без права на пересдачу.

Система автоматического отчисления заключается в том, что при трех и более задолженностях или трех неудачных сдачах одного предмета ситуация становится необратимой. Допуск к дополнительным пересдачам не дается, а приказ об отчислении издается на основе действующих формальных правил. Никакого специального индивидуального и субъективного решения о том, отчислять или не отчислять данного студента, не предполагается²¹.

Есть ли при этом какая-то возможность продолжить обучение? Да, отчисленный за академическую неуспеваемость студент может продолжать обучение на договорной основе с оплатой стоимости обучения путем восстановления на модуль (семестр), на котором имелаась академическая задолженность. Это означает, что восстановление производится с потерей одного года.

Подобная система не лишена недостатков. К их числу можно отнести практику отчисления по одному предмету. Однако при жестком учебном плане иного выхода нет. Преодолеть этот недостаток

можно только в результате повышения гибкости учебных планов, когда вместо сдачи обязательных предметов студент должен набрать необходимое число кредитов, комбинируя дисциплины по выбору. Это дает возможность провалить один предмет, но затем компенсировать потери за счет ударной работы в рамках другой дисциплины.

Привлечение внешних экспертов. В данном случае речь идет не о комиссии внешних экспертов, собираемой при аттестации и аккредитации вуза, а о привлечении коллег из других вузов для оценки качества знаний, т. е. не об административном, а об академическом контроле. Он производится на основе повторной проверки письменных экзаменационных работ, уже оцененных преподавателями данного вуза. Иными словами, в большей степени здесь оценивается не качество знаний самих студентов, а характер заданий и адекватность итоговых оценок. Внешние эксперты проверяют скорее не результаты обучения студентов, а работу преподавателей.

Система внешних экзаменаторов является важным и обязательным элементом академического контроля в британской университетской системе. Причем преподаватель из другого вуза не только получает доступ ко всей совокупности работ (из которых, как правило, берется стратифицированная выборка — лучшие, средние и худшие), но имеет право выставлять свои оценки и высказывать любые замечания по работе преподавателей. Более того, при расхождении уровня оценок с преподавателями проверяемого университета последнее слово остается именно за внешним экзаменатором.

Для нас такая система пока выглядит чем-то экзотическим. В ГУ–ВШЭ были предприняты попытки ее частичной апробации в качестве эксперимента. Он был проведен в 2005 г. на факультетах экономики и социологии. Эксперты из других учреждений, привлеченные на договорной основе, проверили отобранные письменные работы и представили свои заключения по итогам проверки. Первые отчеты внешних экспертов оказались весьма полезными. И есть намерение продолжить и расширить данный эксперимент, в том числе привлечь зарубежных экспертов, длительное время работавших с ГУ–ВШЭ (прежде всего в области экономических дисциплин).

Добавим, что система пристального внешнего контроля в ГУ–ВШЭ давно существует на программах Международного института экономики и финансов, где этот контроль осуществляется ака-

демическим комитетом совместно с Лондонской школой экономики. Здесь внешняя экспертиза является встроенным элементом формального порядка реализации совместной международной программы.

Рейтингование студентов. Введение общего рейтингования всех студентов — важный инструмент оценки их успеваемости и одновременно способ развития конкурентной среды в образовательном процессе. В этих целях на всех факультетах ГУ–ВШЭ дважды в течение учебного года рассчитываются два вида рейтингов: текущие и кумулятивные рейтинги. *Текущие рейтинги* студентов рассчитываются: по итогам 1–2-го модулей (первого полугодия); по итогам 3–5-го модулей (второго полугодия)²².

При расчете студенческих рейтингов используются десятибалльные оценки по дисциплинам утвержденного учебного плана и скорректированная система зачетных единиц (кредитов).

Рейтинг каждого студента определяется путем умножения полученных баллов (по десятибалльной системе) на число скорректированных зачетных единиц (кредитов) по соответствующей дисциплине. Максимальная годовая сумма зачетных единиц для рейтинга равна 600 (60 кредитов × 10 баллов).

В случае различного количества зачетных единиц, полученных студентами одного курса в первом полугодии из-за различий специализации, при распределении суммы зачетных единиц по полугодиям предварительно до расчета рейтинга применяется внутренний поправочный коэффициент, равный отношению 30 зачетных единиц (половины годовой суммы) к числу зачетных единиц данной специализации.

В текущих рейтингах учитываются оценки, полученные каждым студентом по дисциплинам в рамках утвержденного учебного плана (за исключением физкультуры, БЖД, военной подготовки и иностранных языков) по завершении утвержденных сроков рубежного контроля. Результаты сдач и пересдач, выходящие за рамки этих сроков, в текущем рейтинге не учитываются. Студенты, не явившиеся для сдачи дисциплины в утвержденные сроки (независимо от причин), принимают участие в рейтинговании с нулевой кредитно-рейтинговой оценкой по данной дисциплине.

Система рейтингования студентов введена относительно недавно, но внутри нее тоже есть свои подвижки. Так, в 2003 г. к текущему рейтингу, рассчитываемому по итогам 1–2-го и 3–5-го модулей,

прибавился *кумулятивный рейтинг*, который студенты будут накапливать в течение всего периода обучения.

Кумулятивный рейтинг рассчитывается как сумма текущих рейтингов с нарастающим итогом после завершения очередного рубежного контроля. К данной сумме прибавляются также кредиты с полученными оценками за дисциплины, сданные сверх утвержденного учебного плана (которые в текущем рейтинге не учитываются). Это означает, что кумулятивный рейтинг можно пополнять путем посещения и сдачи факультативных спецкурсов и межфакультетских факультативов, которые в ГУ–ВШЭ получают все большее развитие.

Второй кумулятивный рейтинг все более активно используется для разного рода поощрений лучших студентов — выдвижения на именные и президентские стипендии, а также стипендии благотворительных фондов, зачисления на программы двойных дипломов и направления на стажировки, перевода на бюджетные места лучших студентов, обучающихся на договорной основе с оплатой стоимости обучения. Кумулятивный рейтинг используется и как один из показателей при отборе на программы магистерской подготовки.

Поскольку рейтинги вывешиваются на корпоративном портале ГУ–ВШЭ и доступны для всех — преподавателей и друзей, потенциальных работодателей и родителей, — вопрос о рейтинговании затрагивает интересы многих. И важно понять, не порождает ли эта система каких-либо серьезных противоречий.

Общее настроение *преподавателей* в отношении рейтингования студентов позитивно. По данным мониторинга 2003 г., три четверти преподавателей (73 %) поддерживают новацию, лишь каждый седьмой (15 %) относится к ней отрицательно. Независимо от должности, ученых степеней и возраста, большинство преподавателей едины во мнении: студентов «нужно рейтинговать».

Критики существующей системы рейтингования в качестве основного аргумента ссылаются на мнение *студентов*. Насколько основателен этот аргумент? Отношение студентов, которых напрямую затрагивает процедура рейтингования, вполне закономерно, более критическое. Впрочем, и здесь, вопреки возможным опасениям, преобладает позитивный настрой. Половина студентов (51 %) высказываются в поддержку данной системы. При этом все же следует обратить внимание на то, что число отрицательных оценок составляет без малого одну треть (31 %), а число неопределивших-

ся студентов вырастает до 18 %. При этом лучшие студенты выделяются несколько более позитивным отношением к рейтингованию, хотя тоже не выражают бурного восторга²³.

Рейтинги призваны не только сигнализировать об успеваемости того или иного студента. В ГУ–ВШЭ они превращены в практический инструмент, используемый для начисления академических стипендий. Претенденты на *академические стипендии* определяются по завершении второго и пятого модулей на основе текущих рейтингов. Студенты, имеющие хотя бы одну задолженность (независимо от причины) на момент окончания утвержденных сроков рубежного контроля, принимают участие в рейтинговании, однако государственную академическую стипендию не получают при любом уровне текущего рейтинга.

Добавим, что в текущий рейтинг включаются оценки, полученные на момент окончания данного периода (включая результаты пересдач). Результаты пересдач после окончания официального периода пересдач в расчеты рейтинга за предыдущее полугодие не включаются, независимо от характера причин, по которым произошла задержка с пересдачей. Эти результаты учитываются при расчете рейтингов на следующее полугодие.

Такой порядок начисления стипендий — достаточно серьезный удар по традициям. На протяжении десятилетий все привыкли к тому, что стипендии автоматически выплачиваются всем отличникам и хорошистам, а отличники еще и претендуют на повышенную стипендию. Здесь этого оказывается недостаточно — нужно еще войти в верхние 15–20 % рейтинга по текущей успеваемости.

Посмотрим, как складываются мнения по поводу данной процедуры. По данным мониторинга 2003 г., преподаватели и здесь выражают общую поддержку. Новый способ установления стипендий кажется правильным 68 % преподавателей, и лишь 17 % высказываются на сей счет отрицательно. Отношение *студентов* к начислению стипендий по итогам рейтингования достаточно сложное. Это единственная позиция, по которой общая оценка организационного инструмента студентами падает до нуля, а число тех, кто отрицательно относится к нововведению, возрастает почти до половины (48 %). Положительно к системе относится лишь 37 %²⁴.

Основная причина выявленного отрицательного настроения в студенческой среде, на наш взгляд, заключается в том, что многие студенты, имеющие оценки от 6 баллов и выше (по десятибалльной

системе), но не добирающиеся до верхних уровней рейтинга, считают, что они находятся в менее выгодном положении, чем при старой системе. Аргумент же о том, что увеличение числа стипендий соответственно уменьшит их размер в условиях фиксированной величины общего фонда, по-видимому, мало кого убеждает. Но, по нашему мнению, данная ситуация во многом порождается другой, более фундаментальной проблемой — традиционным систематическим смещением шкалы оценок качества знаний в пользу оценок «отлично» и «хорошо». Некоторые преподаватели и сегодня по инерции пытаются пойти по легкому пути, проставляя всем студентам «девятки» и «десятки». В результате, помимо прочих проблем, количество «хорошистов» и «отличников» раздувается и число стипендий начинает казаться недостаточным.

В дальнейшем следует, помимо оценок собственно качества знаний студентов, анализировать результаты обучения в более широком объеме. Это связано с изучением фактического трудоустройства и оценок выпускников и работодателей. Систематическим анализом в этой области, включая специальные маркетинговые исследования, Университету еще предстоит заняться.

Некоторые выводы

В заключение сформулируем некоторые рабочие задачи, которые предстоит решить ГУ–ВШЭ в ближайшей перспективе, чтобы поддержать интенсивные процессы инновационного развития и закрыть неизбежно возникающие при этом организационные пробелы.

1. Необходимо продолжить процесс *разгрузки учебных планов* от относительно излишних и дублирующих друг друга специальных учебных дисциплин. Следует добиваться и более *равномерного распределения студенческой нагрузки* в течение учебного года, в том числе путем регулирования числа требуемых письменных работ и более равномерного распределения итогового контроля между модулями.

2. Выделив достаточное количество времени для *самостоятельной работы студентов*, нужно сконцентрировать усилия на методическом, организационном и техническом обеспечении этой работы. В немалой степени это связано с развитием консультирования студентов преподавателями и их ассистентами из числа аспирантов. Особое внимание следует уделить использованию

в образовательном процессе новейших *электронных ресурсов*.

3. Добившись распространения накопительной системы оценок, нужно обеспечивать большую *ясность процедур* промежуточного и итогового контроля для студентов и коллег-преподавателей при сохранении принципа академической свободы преподавателя в формировании системы контроля качества знаний.

4. Приоритет письменных форм рубежного контроля заставляет затрачивать усилия на *борьбу с плагиатом*, списыванием и другими нарушениями академических правил при подготовке и сдаче письменных работ. Распространение технологий выявления и практик борьбы с такого рода нарушениями среди преподавателей является одной из важнейших задач для университетского сообщества.

5. Следует более широко использовать результаты *рейтингования студентов*, включая текущие и кумулятивные рейтинги, для поощрения лучших студентов, их отбора на престижные программы и конкурсы, для их рекомендации возможным работодателям.

6. При сохранении высокого уровня требований к студентам и системы автоматического отчисления тех, кто не справился с процессом обучения, следует обратить внимание на создание систем *дополнительной учебной поддержки* более слабых студентов, которые хотят и в состоянии продолжать процесс обучения.

Примечания

¹ Полный текст см.: Радаев В.В. Новые формы организации учебного процесса (опыт ГУ–ВШЭ). М., 2006.

² В рамках первого *мониторинга преподавательской жизни ГУ–ВШЭ* (октябрь — ноябрь 2003 г.) было опрошено 222 преподавателя (32 % генеральной совокупности), а в ходе второго мониторинга (октябрь — ноябрь 2004 г.) — 311 преподавателей (39 % генеральной совокупности). В выборках репрезентирован профессорско-преподавательский состав всех факультетов и кафедр (включая общеуниверситетские кафедры). В состав респондентов входят штатные преподаватели и внешние совместители, преподаватели основных должностных уровней. В рамках *мониторинга студенческой жизни ГУ–ВШЭ* (октябрь — ноябрь 2003 г.) было опрошено 997 студентов (19 % генеральной совокупности), а в октябре — ноябре 2004 г. — 999 студентов (16 % генеральной совокупности). В обоих случаях репрезентированы студенты всех факультетов и курсов, включая бакалавров, специалистов и магистров. Обеспечено представительство студентов, обучающихся за счет средств федерального бюджета и оплачивающих обучение; москвичей и немосквичей, проживающих в общежитии. В ряде случаев мы также будем ссылаться на данные мониторингов 2005 г., чтобы зафиксировать наличие или отсутствие изменений.

³ Инструментарий исследований, описание выборок и аналитические отчеты можно найти на сайте СК «Город» ([Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.gorod.org.ru>).

⁴ Подробнее о некоторых результатах см.: Радаев В. В., Мельников В. В., Фурсов К. С. Новые формы организации учебного процесса в ГУ–ВШЭ: оценки преподавателей и студентов // Вопр. образования. 2005. № 1. С. 178–198.

⁵ Следует заметить, что в сложившейся практике понятие «модуль» сильно отклонилось от своего изначального смысла, в соответствии с которым модули — это «блоки дисциплин, образующие взаимосвязанную целостность в рамках программы, объединенные определенным тематическим единством» (см.: Мягкий путь вхождения российских вузов в Болонский процесс / Под ред. А. Ю. Мельвиля. М. 2005. С. 70). В практике ГУ–ВШЭ модулями начали называть сокращенные семестры, т. е. содержательное значение было замещено структурным.

⁶ По данным мониторинга 2005 г., отношение студентов к модульной системе и особенно к наличию недель самостоятельной подготовки стало еще более позитивным, а отношение преподавателей еще более противоречивым.

⁷ К 2005 г. отношение преподавателей к объему аудиторной нагрузки студентов осталось прежним. Что же касается количества учебных курсов, то мы при опросе разделили обязательные курсы и курсы по выбору (включая факультативы). Большинство преподавателей (70 %) считают, что число обязательных курсов следует оставить неизменным, и 61 % из них голосует за увеличение числа курсов по выбору.

⁸ К 2005 г. число студентов, ратующих за увеличение аудиторной нагрузки, несколько снизилось. И, подобно преподавателям, большинство студентов (66 %) полагают, что число обязательных курсов менять не следует, а вот число курсов по выбору можно увеличить (58 %).

⁹ В этом отношении принципиальных изменений в мнениях студентов и преподавателей к 2005 г. не произошло.

¹⁰ В данной области в 2005 г. произошел серьезный рост: число преподавателей, обращающихся к электронным базам периодических изданий, увеличилось до 42 %, а число студентов — до 18 %.

¹¹ Здесь также наблюдается позитивная динамика: в 2005 г. заявили, что пользовались материалами Федерального образовательного портала по экономике, социологии и менеджменту 29 % преподавателей и 28 % студентов.

¹² См.: Положение о формах контроля знаний студентов в Государственном университете — Высшей школе экономики: Утверждено Ученым советом ГУ–ВШЭ, протокол № 29 от 27.09.02 ([Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.hse.ru/infopage/documents.shtml>).

¹³ К 2005 г. сходство взглядов и общее положительное отношение студентов и преподавателей к накопительной системе оценок в целом сохранилось при некотором уменьшении позитивных оценок среди преподавателей.

¹⁴ Позитивное отношение студентов к письменному формату экзаменов и зачетов к 2005 г. сохранилось без особых изменений, а вот среди преподавателей заметно возросло число критически настроенных.

¹⁵ См.: Порядок применения дисциплинарных взысканий при нарушениях академических норм в написании письменных учебных работ в ГУ–ВШЭ: Приложение № 2 к Правилам внутреннего распорядка ГУ–ВШЭ, утверждено Ученым советом ГУ–ВШЭ, протокол № 13 от 29.04.05 ([Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.hse.ru/infopage/documents.shtml>).

¹⁶ По данным мониторинга 2005 г., большинство преподавателей отметили, что знают о новом порядке, но познакомилась с его содержанием лишь 40 %. При этом четко о своей готовности поддержать его положения заявил пока лишь каждый третий преподаватель (включая тех, кто, по их мнению, всегда имел жесткую позицию в отношении плагиата и списывания).

¹⁷ См.: Регламент проведения контроля знаний студентов в письменной форме: Приказ № 31-07/161 от 19.04.04 ([Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.hse.ru/infopage/documents.shtml>).

¹⁸ Еще больше возможностей для дифференциации предоставляет стобалльная шкала оценивания, применяемая британской образовательной системой. Она используется в Московской высшей школе социальных и экономических наук. В 2006 г. объявлено, что эта шкала будет применяться и в российской образовательной системе.

¹⁹ См.: О переходе на 10-балльную систему оценки знаний студентов: Приказ № 1002 от 17.06.02.

²⁰ К 2005 г. доля негативных оценок у студентов несколько снизилась, а у преподавателей она, наоборот, немного возросла.

²¹ См.: Положение о формах контроля знаний студентов в Государственном университете — Высшей школе экономики: Утверждено Ученым советом ГУ–ВШЭ, протокол № 29 от 27.09.02 ([Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.hse.ru/infopage/documents.shtml>).

²² См.: Порядок расчета и реализации системы зачетных единиц (кредитов) и студенческих рейтингов в ГУ–ВШЭ ([Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.hse.ru/infopage/documents.shtml>).

²³ К 2005 г. среди преподавателей при общей поддержке рейтингования студентов доля позитивных оценок снизилась и приблизилась к данным опроса студентов (которые за два года не претерпели изменений).

²⁴ Отношение студентов к начислению стипендий по итогам рейтингования к 2005 г. практически не изменилось (т. е. в основном остается негативным), а среди преподавателей число критиков возросло и в данном отношении.