

И. Чириков

# Рецепция новых форм организации учебного процесса в ГУ ВШЭ: динамика отношения студентов и преподавателей с 2003 по 2007 г.

**Аннотация.** В статье предпринята попытка проанализировать в динамике процесс внедрения в ГУ ВШЭ новых форм организации учебного процесса с точки зрения студентов и преподавателей. На материале исследований «Мониторинг студенческой жизни» и «Мониторинг преподавательской жизни» за 2003, 2005 и 2007 гг. проводится подробный анализ изменений отношения различных групп студентов и преподавателей к модульной системе, *study-weeks*, письменным экзаменам и зачетам, 10-балльной и накопительной системам оценивания, рейтингованию студентов и преподавателей.

**Ключевые слова:** организация учебного процесса, инновации в образовании, студенты, преподаватели.

## Введение

В начале 2000-х годов в ГУ ВШЭ был внедрен ряд нововведений в области организации учебного процесса. Они были призваны интенсифицировать и распределить учебную нагрузку в течение всего года, сделать систему оценивания более гибкой и объективной, а также внести элемент соревновательности в процесс обучения. К числу наиболее важных образовательных инноваций относятся:

- деление учебного года на пять модулей вместо двух семестров,
- недели без аудиторных занятий между модулями (*study-weeks*),
- приоритет письменных форм контроля знаний студентов (эссе, экзамены, зачеты) над устными формами,
- 10-балльная система оценок вместо 5-балльной,
- накопительная (кумулятивная) система выставления оценок вместо простых итоговых оценок,
- рейтингование студентов по итогам полугодия,
- начисление стипендии по итогам рейтингования,
- рейтингование преподавателей.

Указанные новые формы организации процесса обучения были по-разному восприняты студен-

тами и преподавателями. Как показал подробный анализ данных «Единого мониторинга» 2003 г., при общем лояльном отношении существовали отдельные противоречия и расхождения позиций [Радаев, Мельников, Фурсов, 2005]. У студентов наибольшие вопросы вызывала система рейтингования и идея начисления стипендий по итогам рейтингования. Преподаватели настороженно отнеслись к модульной системе и переходу к письменным формам контроля знаний.

Основной вопрос, который будет рассмотрен в данной статье, — каким образом менялось отношение различных групп студентов и преподавателей с годами? Стало ли у нововведений больше противников или новые формы были приняты безоговорочно всеми участниками процесса обучения? Вопросы, задаваемые в таком ключе, позволяют рассмотреть внедрение образовательных инноваций как динамический процесс, в ходе которого события, происходящие в ГУ ВШЭ, и отношение к нововведениям обуславливают друг друга.

## 1. Методология сбора и анализа данных

Данные, используемые для анализа, были собраны в ходе исследований «Мониторинг студенческой жизни» и «Мониторинг преподавательской жизни», проведенных социологическим клубом «Город» в 2003—2007 гг.<sup>1</sup> Одно из важных преимуществ мониторинговых исследований состоит в возможности динамического анализа данных — для этого часть вопросов в анкетах исследований была постоянной и не менялась с годами.

В 2003, 2005 и 2007 гг. (т.е. с интервалами в два года) студентам и преподавателям задавался вопрос «Как Вы относитесь к некоторым новым элементам системы обучения, принятой в ГУ ВШЭ?» и предлагалось оценить свое отношение по шкале от -3 до +3, где оценка «-3» означала «отрицательно»,

<sup>1</sup> См. отчеты по мониторинговым исследованиям 2003—2008 гг. на сайте СК «Город» <http://gorod.org.ru> в разделе «Прикладные исследования».

«+3» — «положительно»<sup>2</sup>. Оценка «0» фиксировала нейтральное отношение. Поскольку данная шкала является порядковой, для анализа общей оценки мы будем использовать медианное значение.

В качестве независимых переменных для анализа отношения к нововведениям использовались следующие признаки:

*Преподаватели:*

- форма занятости в ГУ ВШЭ (полная ставка/совместитель);
- должность (ассистент, преподаватель, старший преподаватель, доцент, профессор);
- наличие ученой степени (кандидата или доктора наук);
- возраст.

*Студенты:*

- курс;
- факультет;
- форма обучения (бюджетная/коммерческая);
- место проживания (общежитие/квартира);
- успеваемость (наличие академической или повышенной академической стипендии).

Разделы, в которых анализируется отношение к одной из новых форм организации учебного процесса, имеют схожую структуру. Сначала приводится общий обзор динамики по годам, а затем более подробно анализируется отношение различных групп студентов и преподавателей к нововведению, делаются предположения о возможных причинах изменений, если таковые происходили. В отдельных случаях предлагаются рекомендации по изменению ситуации.

В заключение методологической части несколько слов о выборке. В «Мониторинге студенческой жизни» использовалась квотная выборка, каждый год опрашивались от 15% до 20% учащихся, в выборку были включены студенты всех курсов и факультетов, в том числе бакалавры, специалисты, магистры. В «Мониторинге преподавательской жизни» также использовалась квотная выборка, опрашивались 20—30% от генеральной совокупности, в выборку были представлены преподаватели всех кафедр и факультетов. Более подробные характеристики выборок по проектам приводятся в приложении.

## 2. Результаты исследования

### 2.1. Модульная система

С 2000 г. вместо двух традиционных семестров введено пять модулей, в конце каждого из которых

<sup>2</sup> В исследовании «Мониторинг преподавательской жизни» 2003 г. преподавателям задавалось два вопроса: 1. Оцените необходимость некоторых новых элементов системы обучения, принятой в ГУ ВШЭ (по шкале от -3 до +3); и 2. Оцените степень реализованности некоторых новых элементов системы обучения, принятой в ГУ ВШЭ (по шкале от -3 до +3). Для сопоставления с 2005 и 2007 г. мы использовали вопрос об оценке необходимости.

студенты сдают определенное количество зачетов и экзаменов. Несмотря на то что это всего лишь способ «нарезки» учебного года [Радаев, 2006], данное структурное изменение оказывает большое влияние на жизнь студентов и преподавателей. Что можно сказать о динамике их отношения к модульной системе?

Первичный анализ показал, что отношение студентов изначально было более позитивным и быстро вышло на высокий средний уровень (+2 по шкале от -3 до +3). Что касается преподавателей, их отношение дольше оставалось противоречивым и лишь в 2007 г. стало в целом позитивным (рис. 1).



**Рис. 1.** Динамика отношения студентов и преподавателей к модульной системе

#### *Студенты*

В студенческой среде отсутствуют устойчивые группы, которые негативно относились бы к модульной системе, т.е. можно утверждать, что данная форма организации учебного процесса была в целом положительно принята студентами. К 2007 г. доля тех, кто позитивно оценивает модульную систему, составила 78% (при 66% в 2003 г.).

Если поначалу наблюдалось более критичное отношение к модульной системе студентов 5-го курса и магистратуры, то в 2005 и 2007 гг. данная зависимость перестает быть столь явно выраженной. Так, в 2003 г. доля старшекурсников, негативно оценивающих введение модульной системы, доходила до 62% (5-й курс), в 2005 г. она составляла уже около 20%, а в 2007 г. и вовсе снизилась до 14—16%. Подобная «смена гнева на милость» может быть объяснена тем, что студенты-старшекурсники 2007 г. уже начинали учиться по модульной системе и им не нужно было перестраиваться под новый формат, предполагающий непрерывность усилий и более интенсивную работу в течение года.

#### *Преподаватели*

Динамика отношения преподавателей более сложна. На протяжении двух лет отношение к модульной системе характеризовалось большим разбро-

сом мнений (40—50% — «за», 36—37% — «против»). В 2007 г. расклад сил поменялся: доля негативных оценок снизилась до 24%, тогда как две трети преподавателей оценивали введение модульной системы позитивно.

За счет каких групп произошло такое изменение? По сравнению с 2003 и 2005 гг. наблюдалось повышение оценок во всех группах, кроме ассистентов, которые по-прежнему в среднем оценивали модульную систему на +1. Особо резкие изменения в оценках (на +2 балла) произошли у преподавателей моложе 35 лет, у преподавателей без ученой степени и кандидатов наук, у старших преподавателей. Можно предположить, что решающим фактором, под влиянием которого сформировалось такое позитивное отношение к модульной системе, стала особая конфигурация Инновационной образовательной программы ГУ ВШЭ. Основной акцент в этой программе был сделан на новых формах образовательной и исследовательской работы. В результате в 2006—2007 гг. было создано 11 новых магистерских программ, 60 УМК, выпущено 208 учебных пособий, программ учебных дисциплин, инновационных методик, кейсов. У многих преподавателей (особенно молодых) появились финансово подкрепленные возможности разработать новые программы курсов, «заточенные» именно под модульную систему. В связи с этим в дальнейшем можно прогнозировать сохранение позитивного отношения к модульной системе у подавляющего большинства преподавателей.

## 2.2. Недели для самостоятельной подготовки (study-weeks)

Начиная с 2003—2004 учебного года в конце каждого модуля была выделена одна неделя, свободная от аудиторных занятий. Основное назначение этого нововведения — избежать перегрузок студентов, связанных с тем, что им приходилось одновременно ходить на занятия, а также сдавать зачеты и экзамены в конце модуля. Рассмотрим далее, как восприняли study-weeks студенты и преподаватели (рис. 2).

### Студенты

Мнение студентов едино и почти не меняется с годами: в 2003 г. к этому нововведению «крайне положительно» (оценка +3) отнеслись 63% студентов, в 2005 г. — 66%, в 2007 г. — 67%. Ввиду столь массовой поддержки отношение к study-weeks не различается в зависимости от курса, факультета, успеваемости и других характеристик студентов.

### Преподаватели

Преподаватели оценивают study-weeks не столь позитивно, однако все равно высоко. Лишь в 2005 г. доля сторонников этого нововведения немного уменьшилась до 55% (69% и 71% в 2003 и 2007 г. соответственно). Основные группы, настроенные не столь позитивно, как их коллеги, — это внешние

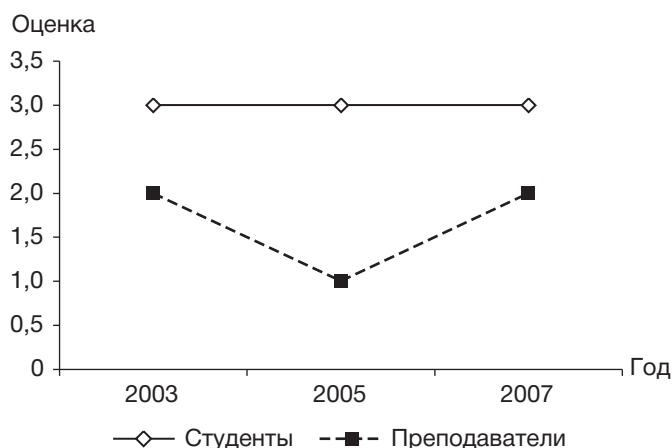


Рис. 2. Динамика отношения студентов и преподавателей к study-weeks

совместители и преподаватели старшего возраста (старше 50 лет). Именно в этих группах в 2005 г. средняя оценка данного нововведения стремится к нулю, а в 2003 и 2007 гг. находится на уровне +1.

## 2.3. Письменные формы контроля знаний

Письменные формы контроля знаний — в каком-то смысле требование времени. Все чаще работодатели заявляют, что аналитические навыки и способность излагать свои мысли в письменном виде — ключевые умения для современных специалистов в социально-экономической сфере. В 2003 г. приоритет письменных форм контроля был в целом поддержан студентами, оценка же преподавателей оказалась достаточно противоречивой. Как мы видим, с годами ситуация не изменилась (рис. 3). Письменные формы контроля получают достаточно серьезную поддержку у студентов, а существенная часть преподавателей продолжает настаивать на необходимости использовать другие форматы для экзаменов и зачетов.

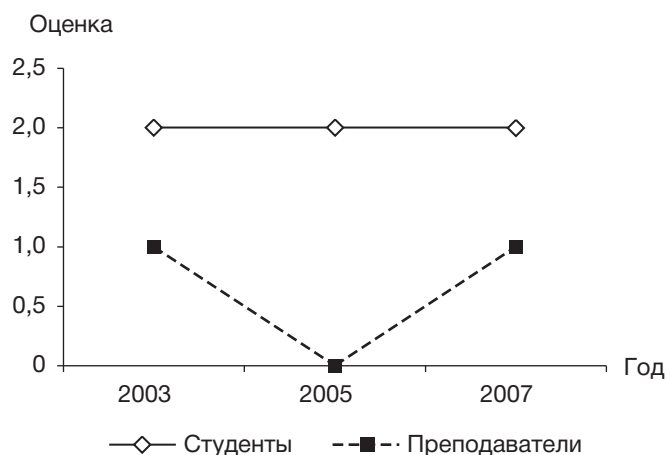


Рис. 3. Динамика отношения студентов и преподавателей к преобладанию письменных форм контроля знаний

### Студенты

Средняя оценка студентами письменных форм контроля остается стабильно высокой на протяжении четырех лет проведения исследований. В 2003 г. это нововведение в целом положительно оценивали 76% студентов, в 2005 г. — 72%, в 2007 г. — 74%.

Логичным было предположить, что оценка форм контроля должна сильно зависеть от содержания учебного процесса и специфики факультета: на факультетах экономического и математического профиля такая оценка будет выше, чем на гуманитарных факультетах. Данные нашего исследования подтверждают эту гипотезу — образовался устойчивый пул факультетов, где средняя оценка письменных форм ниже и составляет +1 балл. В 2003 г. в их числе были факультеты права и психологии, в 2005 г. к ним добавился факультет прикладной политологии, а в 2007 г. примкнул факультет философии.

Среди наиболее негативно настроенных групп выделяется 3—4-й курс факультета права (вероятно, это может быть связано с содержанием учебного процесса именно на этих курсах). Так, в 2003 г. средняя оценка составляла +1 и 0 баллов на 3-м и 4-м курсах, в 2005 г. — 0 на обоих курсах, в 2007 г. — соответственно -1 и +1.

### Преподаватели

Среди преподавателей наблюдается больше противоречий в оценке данного нововведения. «Против» высказывается достаточно большая часть сотрудников: 25% в 2003 г., 42% в 2005 г. и 32% в 2007 г.

К сожалению, из-за малого количества опрошенных преподавателей на каждом из факультетов мы не можем проверить гипотезу о разных оценках в зависимости от факультета. По группам факультетов (экономико-математические и гуманитарные) различий в оценках не наблюдается.

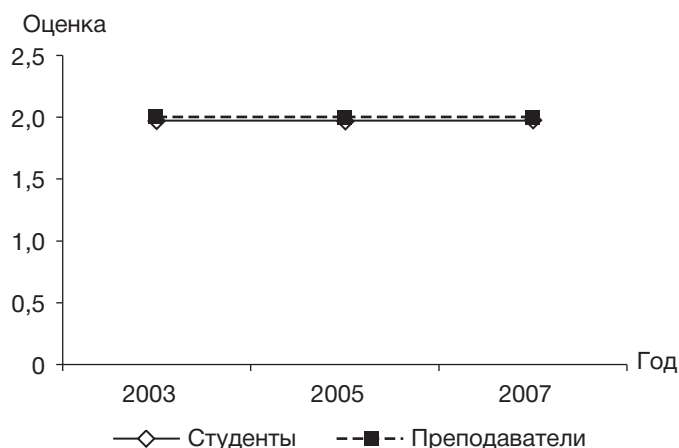
Среди остальных групп более низкие оценки демонстрируют совместители (-1 в 2005 г., 0 в 2007 г.), что, возможно, связано с необходимостью тратить больше времени на проверку работ, составление заданий и проч., чем это могло быть в случае устных или смешанных форм контроля.

## 2.4. 10-балльная система оценок

Динамика отношения студентов и преподавателей к 10-балльной системе оценивания, подразумевающей большую дифференциацию итоговых результатов, обнаруживает поразительную стабильность и согласованность. На протяжении четырех лет оценки студентов и преподавателей находились на одном уровне, достаточно высоком уровне и составляли +2 балла (рис. 4).

### Студенты

Общее отношение студентов к 10-балльной системе оценок с каждым годом улучшается (несмотря на стабильность медианы). Так, в 2003 г. доля учащихся,



**Рис. 4.** Динамика отношения студентов и преподавателей к 10-балльной системе оценок

позитивно оценивающих данное нововведение, составляла 75%, в 2005 г. — 77%, в 2007 г. — 81%. В 2007 г. наивысшую оценку 10-балльной системе поставили 44% студентов.

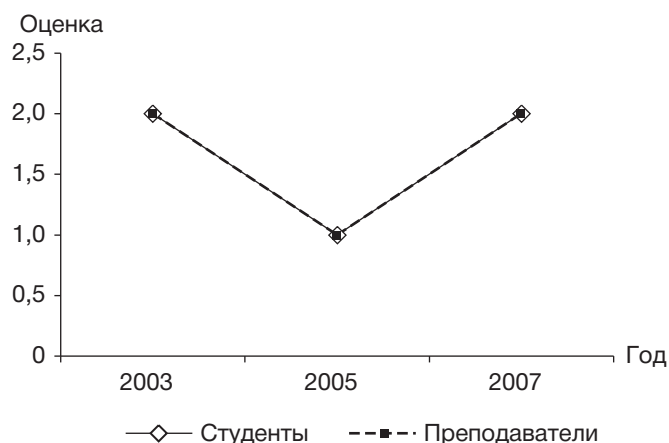
Различия по группам в оценке 10-балльной системы наблюдались лишь в 2003 г. — тогда немного ниже ее оценили студенты-старшекурсники, большинству из которых довелось поучиться еще по старой, пятибалльной системе. С годами это различие исчезло, и в настоящее по всем группам (в том числе по факультетам, форме обучения, успеваемости) наблюдается солидарность в оценках.

### Преподаватели

Динамика отношения преподавателей к 10-балльной системе оценивания в целом аналогична наблюдаемой у студентов. В 2007 г. доля позитивных оценок составила 80%, что свидетельствует о почти полной поддержке такой системы. Неудивительно, что оценки преподавателей значимо не различаются в зависимости от возраста, формы занятости, ученой степени и должности, хотя в 2003 г. чуть ниже были оценки у профессоров, а в 2005 г. — у ассистентов и преподавателей.

## 2.5. Накопительная система оценок

Кумулятивная система оценивания предполагает, что итоговая оценка по дисциплине зависит не только от результата экзаменационной работы, но также от посещаемости, активности на семинарах, оценок за контрольные работы в ходе курса, оценок за эссе или реферат. Таким образом, наряду с модульной системой она призвана обеспечить регулярность усилий студентов в процессе обучения. Рассматривая отношение к накопительной системе, мы вновь можем наблюдать согласованность средних оценок студентов и преподавателей (рис. 5), которые в целом достаточно высоки и свидетельствуют о поддержке данного нововведения.



**Рис. 5.** Динамика отношения студентов и преподавателей к накопительной системе оценок

#### Студенты

Отношение студентов к накопительной системе можно в целом назвать лояльным. В 2003 г. доля положительных оценок составляла 69%, в 2005 г. — 67%, в 2007 г. — 71%. «Против» в 2007 г. высказывался лишь каждый шестой студент.

Не удалось обнаружить устойчивых трендов при анализе зависимости оценок накопительной системы от различных характеристик студентов. В 2003 г. чуть хуже к накопительной системе относились студенты, не получавшие стипендию, а также студенты 2-го, 3-го, 5-го курсов и 2-го курса магистратуры. В 2005 г. в числе групп с более сдержанным отношением оказались студенты старших курсов (4—5-й и 1-й курс магистратуры) и опять же студенты, не получавшие стипендию. В 2007 г. различий по группам уже не наблюдалось.

#### Преподаватели

Преподаватели в целом также приняли накопительную систему и относятся к ней преимущественно позитивно. В 2007 г. доля положительных оценок составила 81%, хотя в 2003 г. она была равна 73%, а в 2005 г. — и вовсе 46%. Как и в случае с модульной системой, свою роль здесь могла сыграть Инновационная образовательная программа, стимулировавшая многих преподавателей пересмотреть необходимые методики.

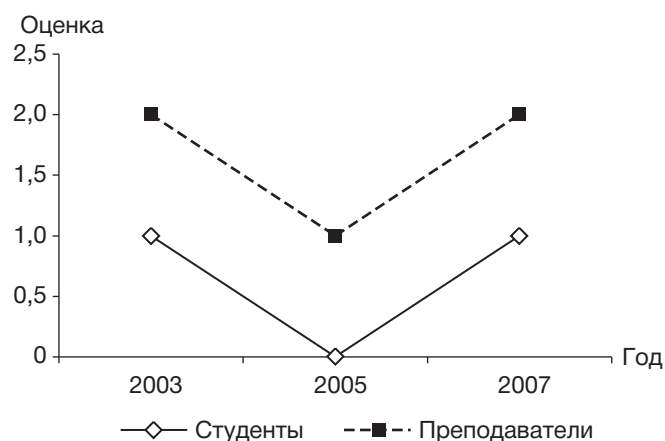
По группам значимые различия наблюдались лишь в 2003 г., когда более сдержанно к накопительной системе отнеслись внешние совместители и обладатели докторских степеней. В 2005 г. при общем снижении оценок всех групп преподавателей чуть лучше были оценки у ассистентов и преподавателей, а также у преподавателей старшего возраста.

## 2.6. Рейтингование студентов

Перейдем к следующей группе нововведений, связанных с использованием рейтингов в учебном процессе. Рейтингование студентов предполагает

развитие конкурентной среды и соревновательности учащихся; рейтинги (как текущие, по итогам нескольких модулей, так и кумулятивные) вывешиваются на портале ГУ ВШЭ и доступны всем желающим.

Кривые динамики отношения студентов и преподавателей к рейтингованию имеют похожую форму, но располагаются на разных «уровнях»: каждый год средние оценки студентов на балл ниже, чем оценки преподавателей (рис. 6). Отношение студентов, таким образом, является более противоречивым. Рассмотрим ситуацию подробнее.



**Рис. 6.** Динамика отношения студентов и преподавателей к рейтингованию студентов

#### Студенты

Чуть менее трети студентов стабильно выступают против рейтингования (хотя с годами эта доля немного уменьшается: 31% в 2003 г., 30% в 2005 г., 27% в 2007 г.). Около половины студентов (55% в 2007 г.), напротив, позитивно оценивают рейтинговую систему в ГУ ВШЭ.

Что касается различных групп, то обнаруживаются несколько устойчивых зависимостей. Во-первых, студенты с более высокой успеваемостью в целом оценивают рейтингование на один балл выше, чем их менее успешные однокурсники. У этого факта есть достаточно простое объяснение — высокое положение в рейтинге, которым обладают студенты, получающие стипендию, как правило, делает их более лояльными к системе рейтингования. Однако даже мнения успешных студентов нельзя назвать восторженными — в 2007 г. 22% получавших стипендию относились к рейтингованию негативно. Во-вторых, традиционно более критичны в своих оценках студенты старших курсов. Данные 2007 г. немного выбиваются из этой зависимости: оценки студентов магистратуры даже несколько выше средних (оценки студентов 3—5-го курсов при этом остаются низкими).

#### Преподаватели

Общая оценка преподавателями необходимости рейтингования студентов достаточно высока. Даже в 2005 г. доля тех, кто позитивно оценивал данное но-

вовведение, составляла 59%, тогда как в 2003 г. она была равна 73%, а в 2007 г. — 71%.

Устойчивых зависимостей по группам не наблюдается, отметим лишь, что в 2003 г. чуть хуже к рейтингованию студентов относились внешние совместители, а в 2005 и 2007 гг. — ассистенты и молодые преподаватели (многие из которых сами недавно были студентами, а потому их отношение более критично).

### 2.7. Начисление стипендии по итогам рейтингования

В 2003 г. наибольшие возражения у студентов вызвала именно система начисления стипендии по итогам рейтингования — самое, по их мнению, спорное нововведение. Как мы видим, с годами ситуация не изменилась: студенты стабильно оценивают данную систему на 0 баллов. Преподаватели не разделяют обеспокоенности студентов, их отношение более позитивное, а оценки — такие же, как и для рейтинговой системы (рис. 7).



Рис. 7. Динамика отношения студентов и преподавателей к начислению стипендии по итогам рейтингования

#### Студенты

Неизменность низких оценок студентов на протяжении четырех лет свидетельствует о сформировавшемся настороженном или даже скептическом отношении к начислению стипендий по итогам рейтингования. В 2003 г. доля противников этого принципа составляла 48%, в 2005 г. — 49%, в 2007 г. — 42% студентов. С одной стороны, при любой системе, когда стипендию получают не все студенты, найдутся недовольные, а с другой — подобное отношение не может не настораживать. Культивируемое в студенческой среде продолжительное время, оно может подорвать мотивацию к учебе у большой части студентов, успехи которых будут восприниматься как «гонка за рейтингом».

Если мы рассмотрим оценки студентов, обучающихся на бюджетной основе (а «коммерческих» студентов вопросы академической стипендии не ка-

саются), то обнаружим, что ситуация здесь еще серьезнее. В 2003 и 2005 гг. их средняя оценка составляла -1, в 2007 г. — 0 баллов. С годами сокращается разрыв в отношении к такой системе студентов, получающих и не получающих стипендию. В 2003 г. он составил два балла (+1 у обладателей стипендии и -1 у тех, кто не получал стипендию), в 2005 г. — 1 балл (0 и -1 соответственно), в 2007 г. медиана в обеих группах составила 0 баллов. Также к 2007 г. сгладилось различие в отношении студентов к начислению стипендии по итогам рейтингования в зависимости от курса, наблюдавшееся в 2003 и 2005 гг. (оценки старшекурсников были ниже).

Если предположить причины подобного отношения, то отчасти следует согласиться с гипотезой, высказанной в статье Радаева и соавт.: «Многие студенты, имеющие оценки от 6 баллов и выше (по десятибалльной системе), но не добирающиеся до верхних уровней рейтинга, считают, что они проиграли по сравнению со старой системой» [Радаев, Мельников, Фурсов, 2005, с. 12]. Верно и то, что шкала оценок зачастую оказывается смещенной в сторону отличных оценок, а потому преподаватели часто ставят слишком много «восьмерок» и «девяток», увеличивая число отличников — претендентов на стипендию. Существует, однако, еще один немаловажный фактор: процедура начисления стипендии не является полностью прозрачной для студентов (даже несмотря на то, что порядок расчета стипендий опубликован), ее сопровождают различные недопонимания, слухи и мифы, причем некоторые из них удивительны для будущих экономистов и аналитиков.

- Часто приходится слышать, что студентам не очень понятно, насколько существенным является увеличение стипендий при распределении их по рейтингу по сравнению с распределением без рейтинга. Некоторые ссылаются на своих знакомых из других вузов, где всем хорошистам и отличникам платят якобы не меньше, а иногда и больше.
- При аргументации о несправедливости подобной системы указывают на изъяны, которая она имеет даже для лучших студентов. В частности, студент, пропустивший зачет или экзамен по болезни, теряет шанс на стипендию, даже если все остальные предметы сданы на «отлично», так как пересдача может состояться уже после обнародования рейтинга, который впоследствии больше не пересматривается.
- Упускается из виду, что размер фонда государственных академических стипендий зависит от общей численности бюджетных студентов. В связи с этим возникают вопросы вроде «Если у Вышки такое количество «платников», почему бы за счет них не платить стипендию всем, кто на бюджете?» или суждения наподобие «Вышка экономит на своих студентах».

Справедливость принципа «Всем сестрам по серьгам» глубоко укоренена в сознании, а потому необходимы дополнительные меры по развитию «финансовой грамотности» студентов. Это могут быть простые комментарии к официальным документам о стипендии, которые вывешиваются на портале и информационных стендах; специальное интервью, посвященное этому вопросу. Кроме того, важно, чтобы сотрудники учебных частей могли предоставить студентам полную информацию по данному вопросу, не создавая «завесу тайны».

#### Преподаватели

Оценки преподавателей, не вникающих во все тонкости этой процедуры, достаточно высоки — по их мнению, данный способ распределения стипендий является справедливым. В 2003 г. доля сторонников этой системы составляла 68%, в 2005 г. — 54%, в 2007 г. — 67% при достаточно большом количестве нейтральных оценок (15—22%).

Устойчивых различий по группам не наблюдается, однако в 2005 и 2007 гг. чуть хуже были оценки у молодых преподавателей и преподавателей без степени (возможно, по тем же причинам, что и в случае их более скептического отношения к рейтинговой системе).

### 2.8. Рейтингование преподавателей

Рассмотрим, как изменится динамика отношения студентов и преподавателей, когда речь пойдет о рейтинговании преподавателей. В 2003 г. мнения совпали — средняя оценка необходимости данного нововведения составила +2 балла. При этом, в 2005 и 2007 гг. средние оценки разошлись — студенты не изменили своего отношения, а вот отношение преподавателей ухудшилось (рис. 8).

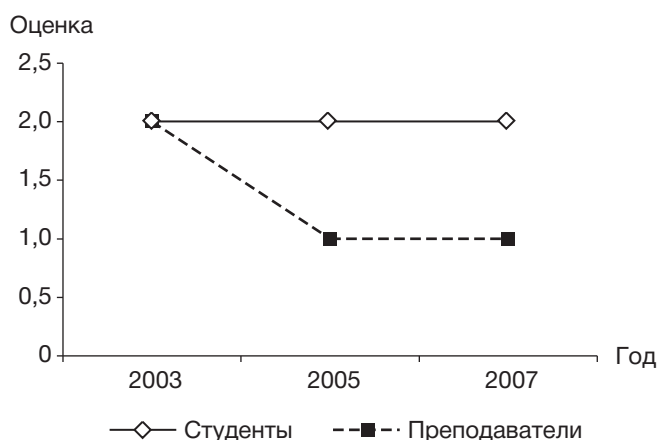


Рис. 8. Динамика отношения студентов и преподавателей к рейтингованию преподавателей

#### Студенты

Отношение студентов оставалось неизменным на протяжении четырех лет, а доля учащихся, по-

ставивших данному нововведению высший балл +3, составляла 40—45%. В 2003 г. чуть лучше оценили эту систему платные студенты и первокурсники, в 2005 г. — вновь первокурсники, а в 2007 г. различий по группам уже не наблюдалось.

#### Преподаватели

Отношение преподавателей к собственному рейтингованию имеет более сложную динамику. Если в 2003 г. доля сторонников этого нововведения составляла 70%, то в 2005 г. она была равна 52%, в 2007 г. — 64%. Можно предположить, что большая часть преподавателей недовольны не рейтингованием самим по себе, а тем, как оно организовано в ГУ ВШЭ. Об этом свидетельствуют, в частности, данные 2003 г., когда оценки необходимости рейтингования были выше, чем оценки степени реализованности данного элемента (+2 и +1 балл соответственно).

Устойчивых различий в зависимости от характеристик преподавателей не наблюдается — каждый год выделяются разные группы с более позитивным или негативным отношением. В 2003 г. почти на балл ниже рейтингование оценивали преподаватели старших возрастных групп и доценты. В 2005 г. более сдержанно по сравнению со своими коллегами высказывались ассистенты, молодые преподаватели и опять доценты. В 2007 г. оценок ниже среднего зафиксировано не было, чуть лучше остальных рейтингование оценили кандидаты наук, преподаватели среднего возраста, а также доценты (чье мнение в этом вопросе каждый год идет вразрез с коллективом).

### 3. Заключение

Подводя некоторые итоги нашего анализа, можно утверждать, что *новые формы организации учебного процесса перестали быть новыми, они рутинизировались и теперь воспринимаются как привычные*. Об этом свидетельствует тот факт, что по большинству из нововведений наблюдается единство мнений самых разных групп студентов и преподавателей. Вероятно, если провести мысленный эксперимент и представить, что в ГУ ВШЭ возвратят традиционные способы организации учебного процесса, то у них может быть гораздо больше противников, чем есть сейчас у новых форм. На заключительном этапе реформирования учебного процесса остаются некоторые сложности, которые, впрочем, не ставят под сомнения сами нововведения.

Студенты в целом поддерживают все нововведения (средняя оценка в 2007 г. +2 балла), за исключением собственного рейтингования и начисления стипендий по его итогам. Очевидно, что для исправления ситуации (не меняющейся с годами) необходим ряд действий, в первую очередь информационного характера, которые бы реабилитировали данную систему в глазах студентов.

У преподавателей также к 2007 г. наблюдается лояльное отношение к подавляющему большинству нововведений (в среднем +2 балла), чуть хуже оцениваются письменные формы контроля вместо устных, а также собственное рейтингование. Если спор по пово-

ду наиболее эффективных форм контроля наверняка еще будет продолжаться длительное время, то организация процедуры рейтингования, возможно, нуждается в некой корректировке, которая бы способствовала более позитивному отношению преподавателей.

## Приложение

Таблица 1

**Число опрошенных (N) в проектах «Мониторинг студенческой жизни» и «Мониторинг преподавательской жизни» в 2003, 2005 и 2007 гг.**

| Проект | 2003 |     | 2005 |     | 2007 |     |
|--------|------|-----|------|-----|------|-----|
|        | N    | %   | N    | %   | N    | %   |
| МСЖ    | 997  | 19% | 1128 | 17% | 1417 | 16% |
| МПЖ    | 222  | 32% | 240  | 26% | 209  | 17% |

## Источники

*Радаев В.В.* Новые формы организации учебного процесса (на примере ГУ ВШЭ) // Вопросы образования. 2006. № 1. С. 261—264.

*Радаев В.В., Мельников В.В., Фурсов К.С.* Новые формы организации учебного процесса в ГУ ВШЭ: оценки преподавателей и студентов // Вопросы образования. 2005. № 1. С. 2—22.

СК «Город». Мониторинговые исследования: <http://gorod.org.ru/cntnt/club/prikladnie/monitoring.html>

## ИНФОРМАЦИЯ О ЦВМ

Адрес: 125319, Москва, Кочновский проезд, 3, каб. 403

Тел.: 8 (499) 152-0761; e-mail: [cim@hse.ru](mailto:cim@hse.ru)  
<http://cim.hse.ru>

Научный руководитель ЦВМ —  
*Радаев Вадим Валерьевич*

Главный редактор бюллетеня «Мониторинг университета» — *Чириков Игорь Сергеевич*

При перепечатке ссылка на бюллетень обязательна.

© Центр внутреннего мониторинга Государственного университета — Высшей школы экономики, 2009

© Оформление. Изд. дом Государственного университета — Высшей школы экономики, 2009

Формат А4. Тираж 200 экз. Заказ №