

ОБЩЕСТВЕННАЯ ПАЛАТА  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Комиссия по развитию образования

**Анализ зарубежных практик  
общественной оценки деятельности  
высших учебных заведений**

**Сборник материалов**

**Москва  
2013**

**ББК 74**  
**А 64**

*Печатается по решению  
Комиссии Общественной палаты  
Российской Федерации по развитию образования*

Редакционная группа сборника:

**Окорокова Галина Павловна**, руководитель коллектива, член Комиссии Общественной палаты Российской Федерации по развитию образования, ректор Курского института менеджмента, экономики и бизнеса, Вице-президент Общероссийской общественной организации – Общество «Знание» России

**Кликунов Николай Дмитриевич**, автор текстов материалов, проректор по науке и инновационному развитию, к.э.н., профессор Курского института менеджмента, экономики и бизнеса

**Окороков Владимир Михайлович**, автор текстов материалов, проректор по экономике, дополнительному и дистанционному образованию, к.э.н., профессор Курского института менеджмента, экономики и бизнеса, эксперт Общественной палаты Курской области

**Иноземцева Людмила Николаевна**, автор текстов материалов, профессор Курского института менеджмента, экономики и бизнеса, член правления Курской региональной организации Общероссийской общественной организации – Общество «Знание» России

**Сьедин Юрий Валентинович**, координатор работы по обсуждению материалов, советник Аппарата Общественной палаты Российской Федерации

**А 64 Анализ** зарубежных практик общественной оценки деятельности высших учебных заведений [Текст]: сб. материалов / Комиссия Общественной палаты Российской Федерации по развитию образования. – М.: Издательство Общественной палаты Российской Федерации, 2013 – 136 с.

Настоящее издание представляет собой итоги работы по анализу зарубежного опыта общественной оценки деятельности высших учебных заведений в рамках проекта Общественной палаты Российской Федерации «Роль студентов и молодых специалистов в общественной оценке деятельности негосударственных вузов».

В издании представлены основные направления и проблемные векторы развития системы оценки качества образования в России, методики измерения прямых и внешних эффектов высшего образования. Представлен опыт контроля и поддержания стандартов качества высшего образования в странах Западной Европы, США, Японии.

© ФКУ «Аппарат Общественной палаты России», 2013

© ЧОУ ВПО «Курский институт менеджмента, экономики и бизнеса», 2013

## Содержание

<b>Раздел 1. Оценка качества высшего образования. Теория вопроса и опыт России</b>	<b>5</b>
1.1. Что такое качество высшего образования	5
1.2. Выборочные статистические показатели развития высшего образования в России	8
1.3. Государство и рынок как регуляторы стандартов качества высшего образования	15
1.4. Дисциплина рынка и качество высшего образования	19
1.5. Вузовские стратегии. Рынок труда преподавателей вузов и качество образования	21
<b>Раздел 2. Система оценки качества высшего образования в зарубежных странах</b>	<b>29</b>
2.1. История и практика оценки деятельности высших учебных заведений в США	29
2.2. Японский опыт контроля и поддержания стандартов качества высшего образования	43
2.3. Система оценки качества высшего образования в странах Западной Европы	56
<b>Раздел 3. Система качества высшего образования РФ: проблемные векторы развития</b>	<b>70</b>
3.1. Проблема неблагоприятного отбора в высшем образовании	70
3.2. Инбридинг как фактор снижения качества высшего образования	78

3.3. Ценовая эластичность услуг высшего экономического образования	84
3.4. Прямые и внешние эффекты высшего образования: проблемы измерения	92
Приложение 1. Глоссарий образовательных терминов	103
Приложение 2. Модели оценки качества подготовки выпускников высшего образования (мировой опыт)	127
Приложение 3. Способы снижения коррупции и повышения конкурентоспособности системы высшего образования (зарубежный опыт)	133

## **Раздел 1. Оценка качества высшего образования.**

### **Теория вопроса и опыт России**

#### **1.1. Что такое качество высшего образования**

Высшее образование предоставляется различными видами образовательных учреждений, значительно различающихся между собой по размерам, способом получения финансовых средств, образовательным концепциям и т.д.

В условиях инновационного развития меняется функциональная роль образования: из транслятора знаний и генератора специфических навыков и умений оно превращается, во-первых, в непосредственного производителя знаний и, во-вторых, в активного участника процесса трансформации этих знаний в новые продукты, технологии и услуги [Зак Т.В.].

Следует отметить, что долгосрочная политика развитых стран направлена на расширение доступа молодежи к образованию, что привело к значительному повышению удельного веса лиц с высшим образованием в общей численности населения стран. Во всех странах доля лиц с высшим профессиональным образованием в возрастной группе 25-34 лет росла быстрее по сравнению с группой 55-64 лет. В Японии превышение составляет более чем в 3 раза, в Ирландии – 2,6 раза, в Финляндии и Канаде – почти 2 раза [Иванов Н., с.23].

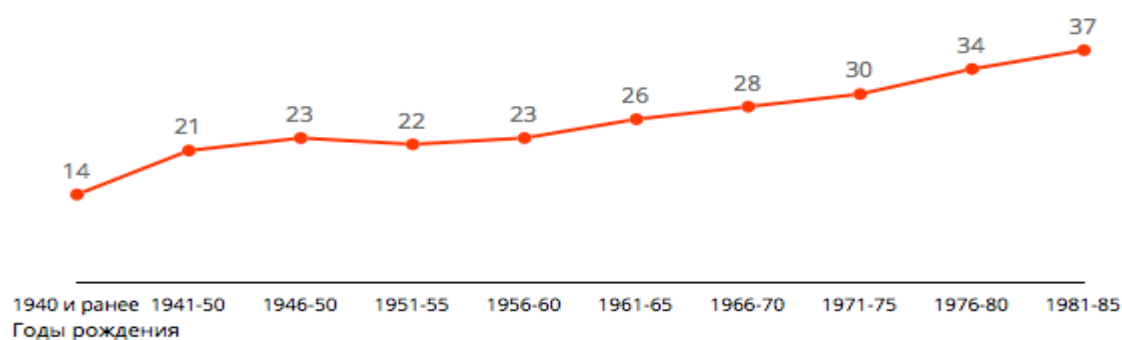


Рисунок 1. Доля лиц с высшим образование в общей численности населения РФ

В нашей стране доля лиц, получивших высшее образование, постоянно увеличивается. Исследователи говорят об «образовательной гонке», в которой удельный вес той или иной страны в мировой экономике будет напрямую зависеть от численности лиц, имеющих высшее образование. Место России в «образовательной гонке», по данным А. Бессуднова, выглядит следующим образом [Бессуднов А.]:

Доля лиц с высшим образованием в общей численности населения в различных странах:

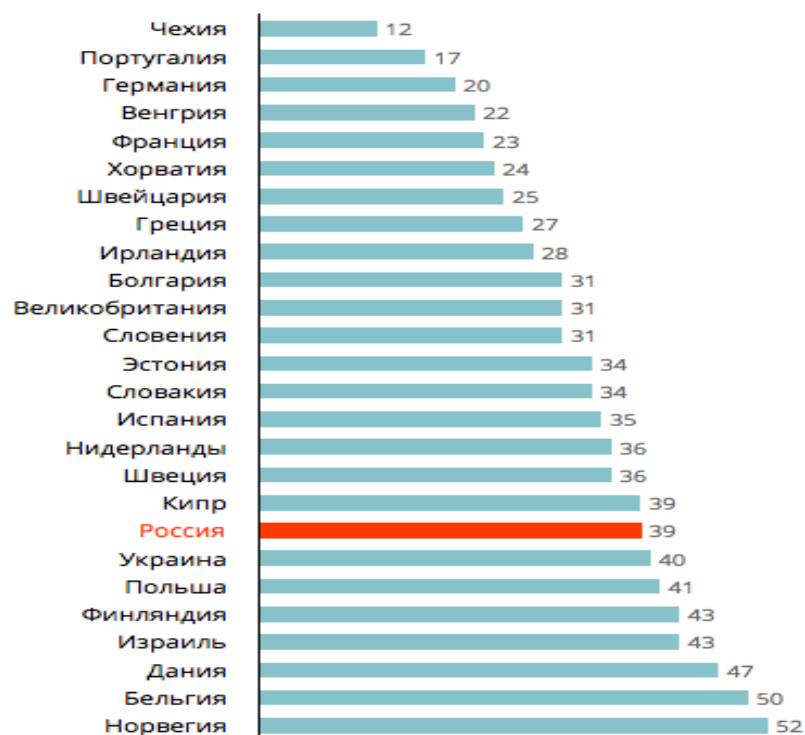


Рисунок 2. Доля лиц с высшим образование в общей численности населения по странам

При увеличении общей численности лиц с высшим образованием практически во всех странах мира влияние государства в «образовательной гонке» снижается и растет доля частного высшего образования. По данным ЮНЕСКО, в 29 странах на долю частного финансирования высшего образования приходится свыше 50% общего объема финансовых ресурсов, в 22 странах – от 25 до 50%, в 25 странах – 10 – 25% и в 33 странах - менее 10% [Knowledge, Power and Dissent].

Однако на эффективность экономических систем наряду с показателем «доля лиц, имеющих высшее образование» влияет качество высшего образования. Различные школы определяют качество образования по – разному. В Великобритании понятие «качество» ассоциируется с ценностью денег и постулируется в качестве цели образовательной политики. В США термин качество ассоциируется с понятиями «равенство», «равноправие» и «доступность». Общественные дебаты в Великобритании качество образования связывают с вопросами содержания учебного процесса и, в частности, степени математизации даже традиционных гуманитарных дисциплин» [Moodie Graeme C.].

Исследователи высшей школы часто ставят вопрос следующим образом: «quality of results or quality of access?», что в переводе означает качество по результату или качество по доступности высшего образования. Представляется, что качество по результату и качество в доступности не всегда являются субститутами, а могут дополнять друг друга, являясь комплиментарными благами. Высокое качество высшего образования, как показывает опыт многих стран, в том числе и СССР, не может быть достигнуто без механизмов доступа к высшему образованию со стороны, прежде всего, одаренных детей.

Анализ систем высшего образования в разных странах мира приводит к выводу, что система профессионального высшего образования непрозрачна

как для потребителей, так и для государства. Практически во всех странах, кроме стран Западной Европы и США, отсутствует информация о человеческом капитале выпускников (карьере и доходах), что не позволяет абитуриентам делать обоснованный долгосрочный выбор. Это затрудняет анализ качества услуг высшего образования.

Таким образом, исследование проблем качества образования является важной для большинства стран мира и, конечно, ключевой для среднесрочного и долгосрочного развития российской высшей школы.

## 1.2. Выборочные статистические показатели развития высшего образования в России

Сфера высшего образования в РФ, пережив период бурного роста в 90-х годах, в начале третьего тысячелетия входит в определенную фазу стабилизации или даже стагнации. Данный вывод подтверждается анализом ключевых показателей сферы образования, приводимых в данном разделе.

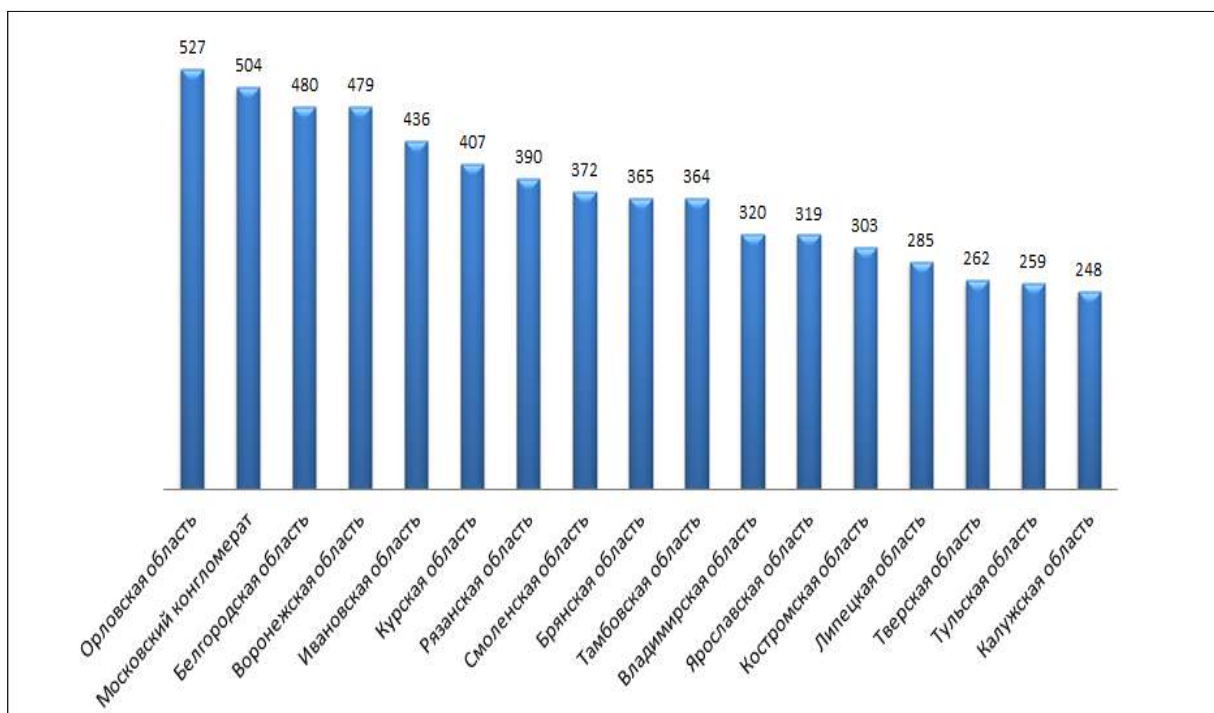


Рисунок 3. Распределение человеческого капитала ЦФО РФ (число студентов в расчете на 10 тыс. чел.)



Как показывают данные численности студентов на 10 тыс.чел. населения 17 областей ЦФО РФ, между областями различия в численности студентов огромно: в Калужской области численность студентов в 2,1 раза меньше, чем в Орловской области.

Одним из показателей состояния сферы образования является качественный состав преподавателей вузов и, в частности, количество высококвалифицированных дипломированных специалистов.

Количество кандидатов и докторов наук в период с 1998 по 2010 год выросло со 104 тыс. до 218,5 тыс. человек.

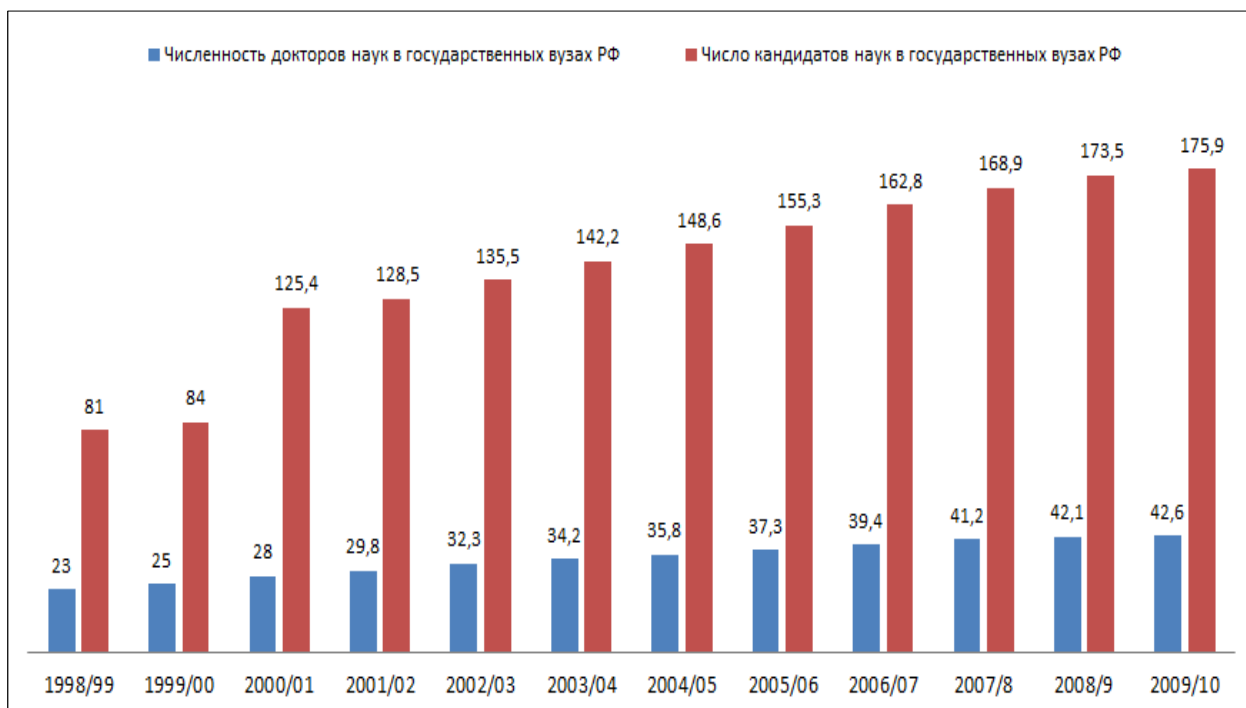


Рисунок 4. Численность кандидатов и докторов наук в госвузах РФ (тыс.чел.)

За последние годы произошли изменения и в структуре выпускников вузов. С 1990 по 2006 год в российской экономике высокими темпами увеличивался спрос на экономико-управленческие специальности и соответственно вузы для удовлетворения спроса подготовили в 4,5 раза больше выпускников данного направления. Подготовка выпускников гуманитарно-социального направления росла тоже быстрыми темпами, но

они были ниже, чем при подготовке экономистов (в 3,8 раза выросло их количество).

В начале XXI века структура спроса стала изменяться: несколько снизился спрос на юридические специальности по сравнению со специальностями экономического направления.

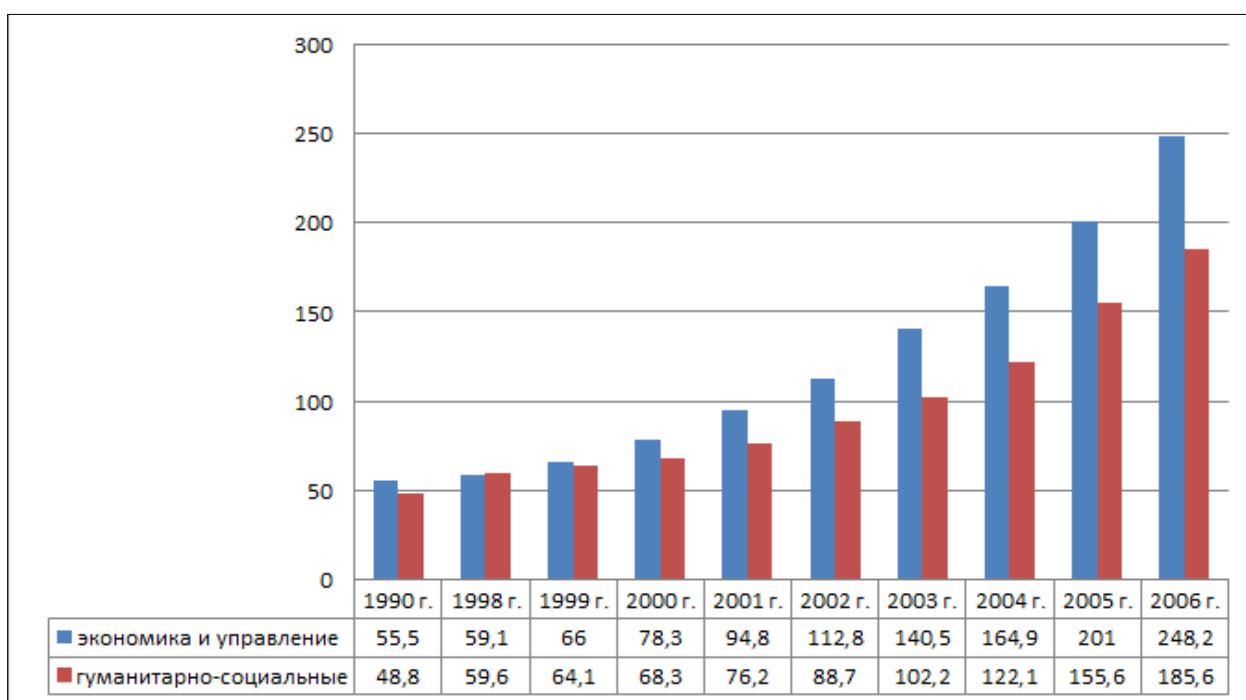


Рисунок 5. Выпуск специалистов по направлениям 1990-2006 (тыс.чел.)

Особенно сильным в начале XXI века оказалось падение спроса на выпускников высшего образования в частном секторе. Вслед за бурным ростом в 90-х годах прошлого века негосударственное образование в нулевые годы начинает переживать фазу серьезного спада.

Статистические данные, приведенные ниже, визуализируют динамику этого процесса.

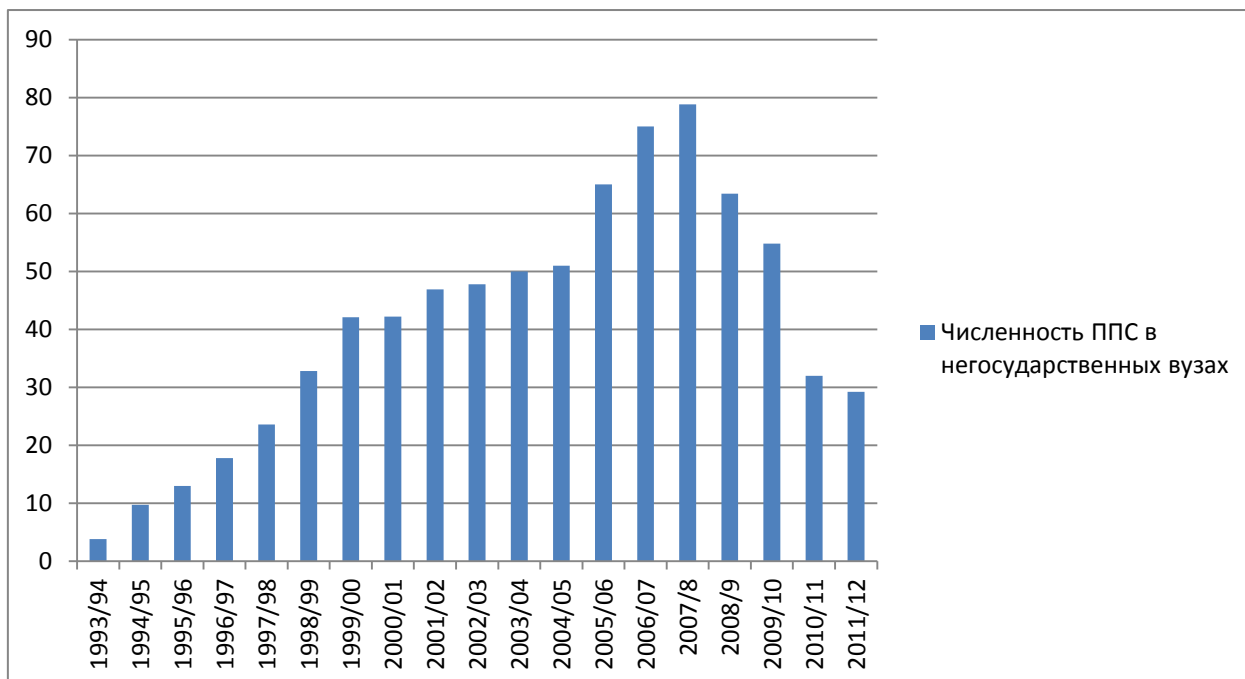


Рисунок 6. Численность ППС в негосударственных вузах РФ, тыс.чел.

Снижение численности преподавательского состава явилось отражением снижением численности как на очных, так на заочных отделениях частных вузов РФ.

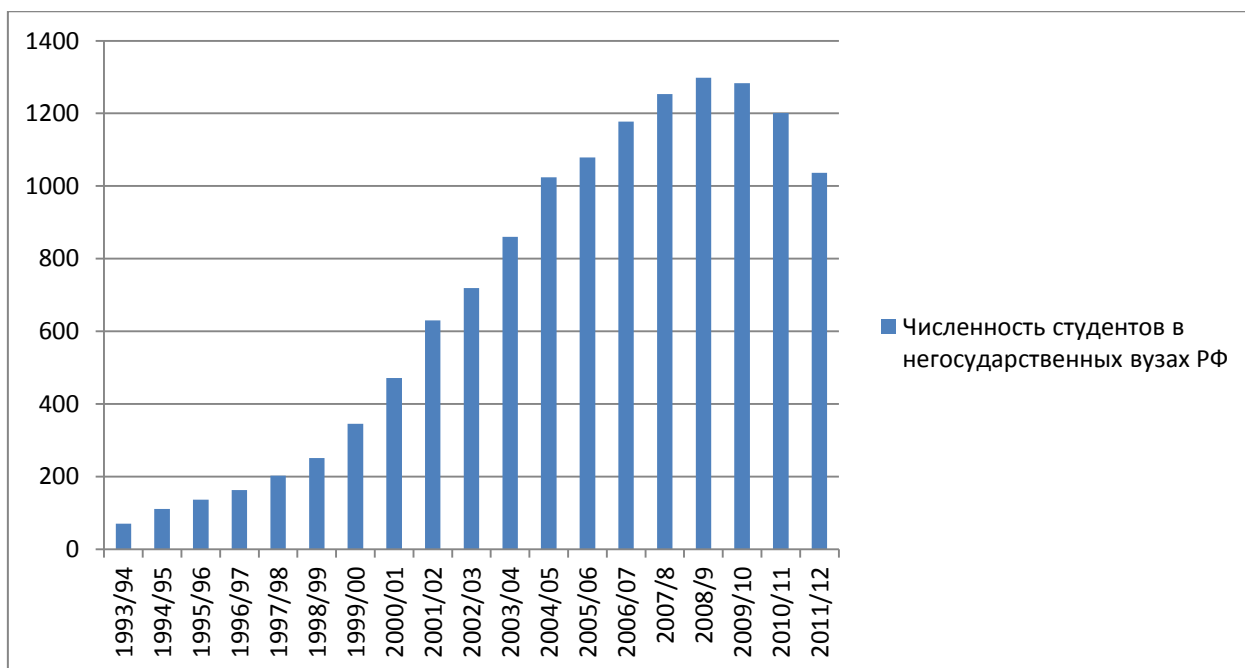


Рисунок 7. Численность студентов в негосударственных вузах РФ, тыс.чел.

Численность студентов очных отделений снизилась в негосударственных вузах даже в более значительном объеме, чем число студентов-заочников.

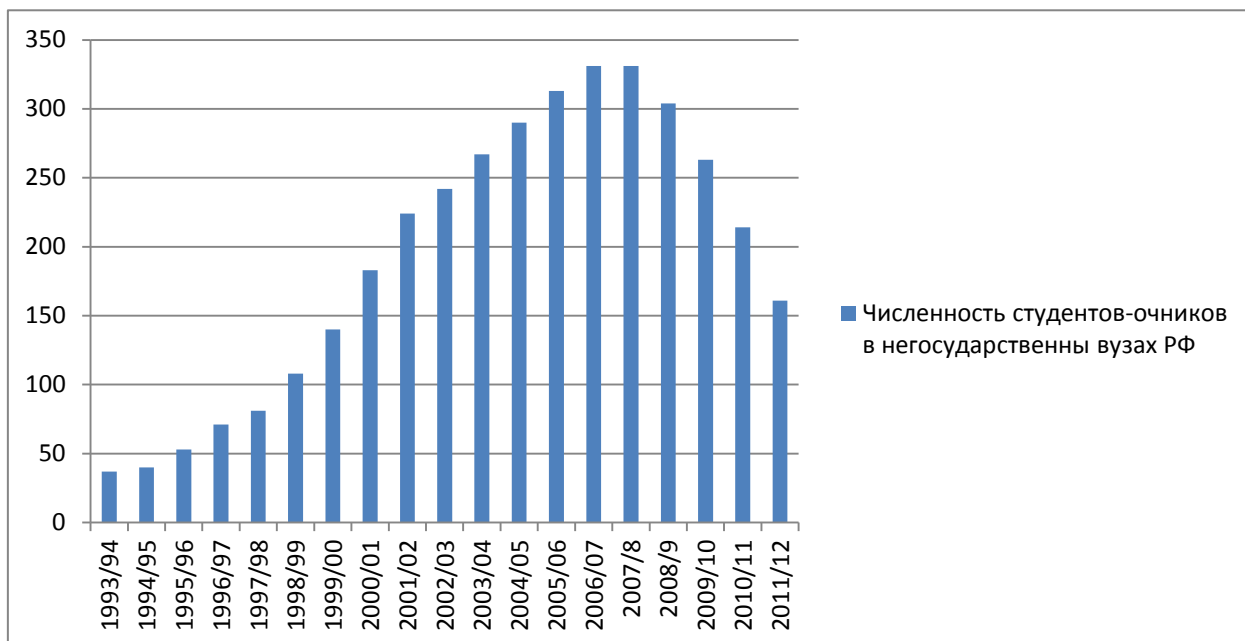


Рисунок 8. Численность студентов-очников в негосударственных вузах РФ, тыс.чел., (1993-2012 гг.)

Вместе с тем число самих негосударственных вузов в РФ практически не сокращается.

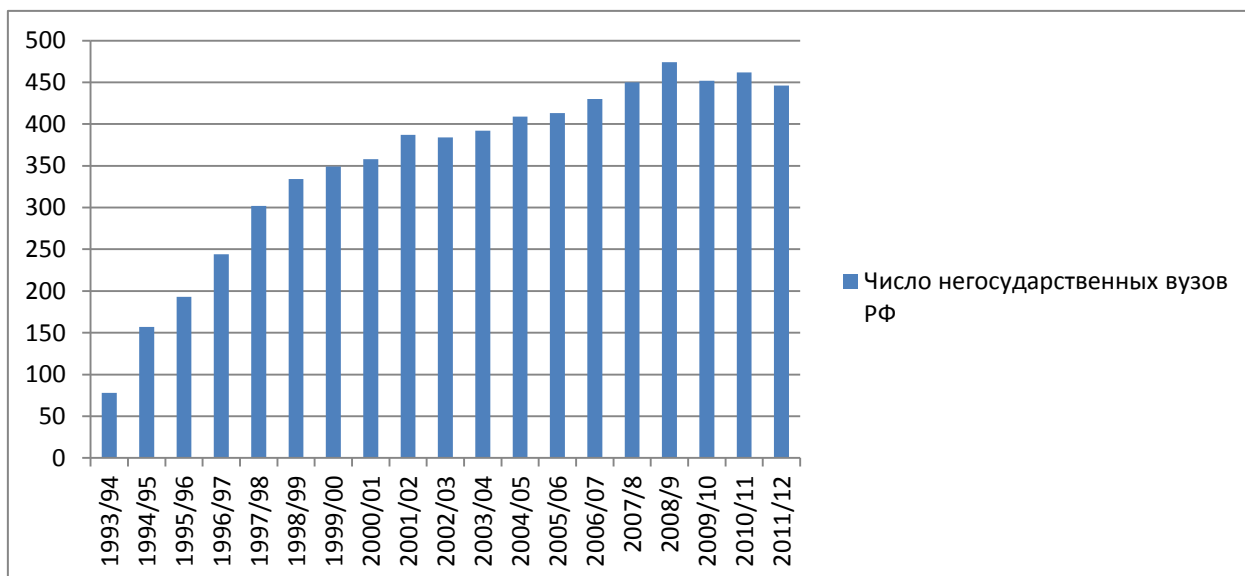


Рисунок 9. Число негосударственных вузов РФ, 1993-2012 гг.

Особенно ярким фактом целенаправленного вытеснения негосударственных вузов из сферы подготовки высококвалифицированных специалистов является падение доли студентов очного обучения к общему контингенту студентов.

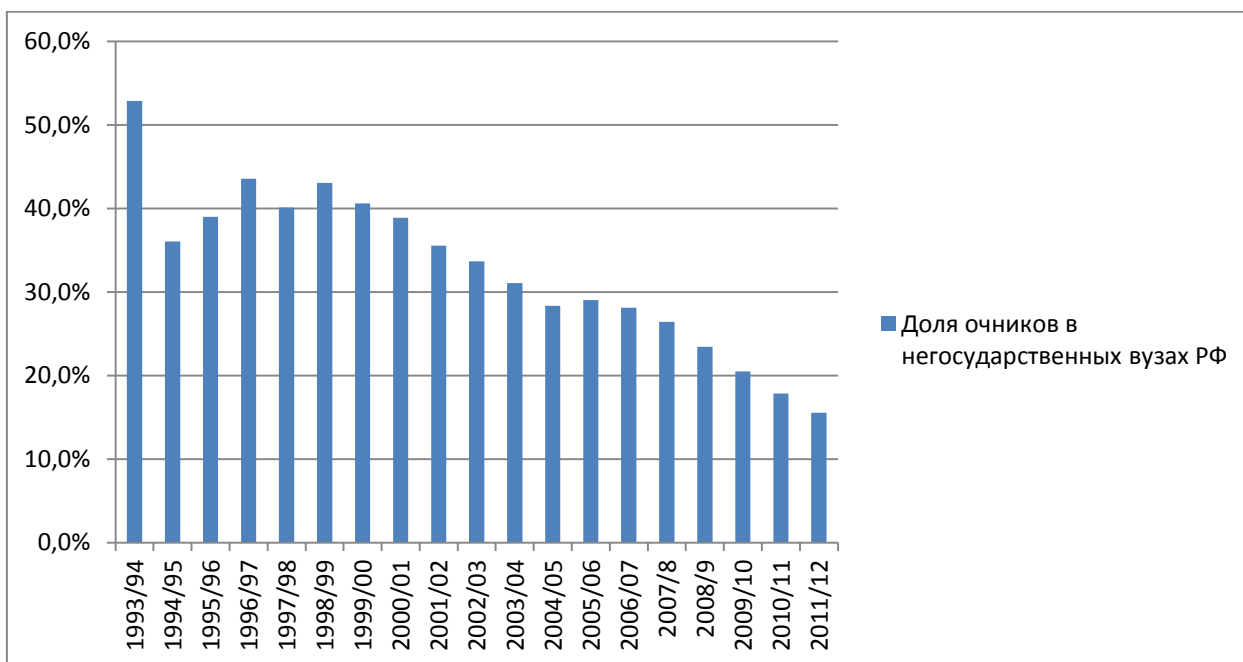


Рисунок 10. Численность студентов-очников негосударственных вузов РФ (в процентах от общей численности студентов негосударственных вузов), 1993-2012 гг.

В последние годы отмечается отток преподавателей из частного сектора высшего образования. Отток преподавателей превысил отток студентов, что привело к падению внутренней эффективности негосударственных вузов и увеличению нагрузки на оставшихся преподавателей. Показателем этого процесса является увеличение численности студентов на одного преподавателя.

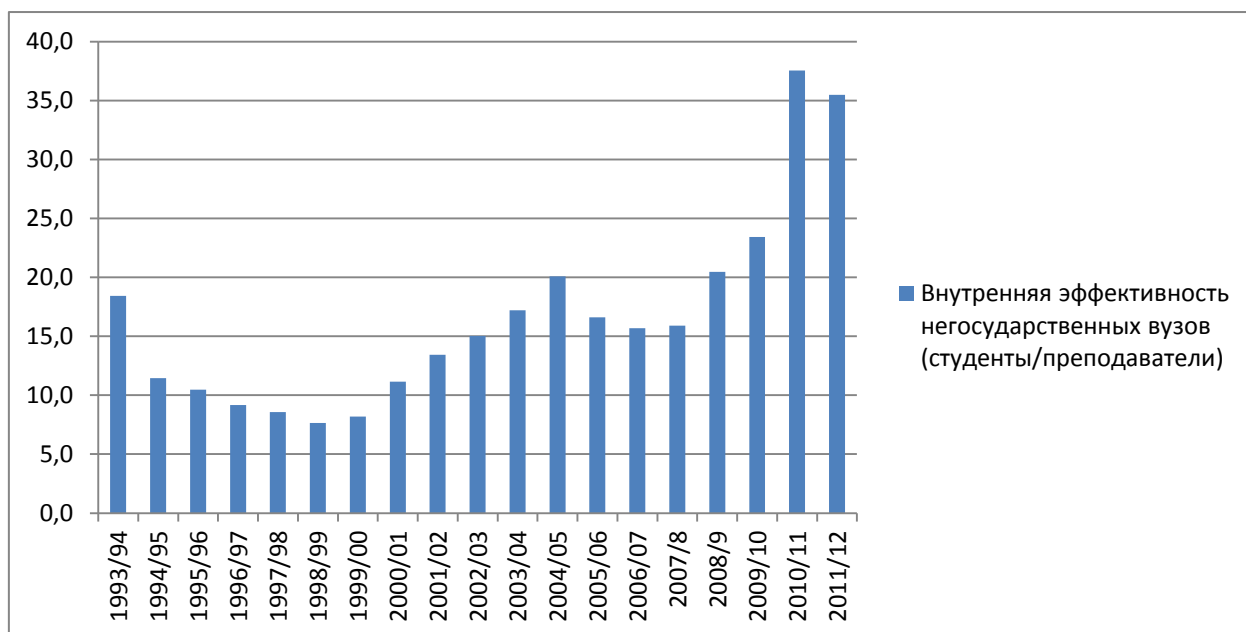


Рисунок 11. Внутренняя эффективность негосударственных вузов (студенты/преподаватели), 1993-2012 гг.

Положение в негосударственном секторе образования объясняется многими обстоятельствами, в том числе:

- сложившейся практикой дискриминации негосударственных вузов со стороны государства,
- неблагоприятной демографической ситуацией,
- недобросовестной конкуренцией со стороны государственных вузов.

Негосударственные вузы России оказались в кризисной ситуации, выход из которой требует разработки специальной стратегии, включающей множество направлений. Одно из направлений может быть представлено как внедрение ребрендинга. Ключевой составляющей ребрендинга является акцент на проблемах качества образования.

### **1.3. Государство и рынок как регуляторы стандартов качества высшего образования**

Государственное регулирование высшей школы практикуется повсеместно. Основаниями для него являются природа высшего образования как общественного блага, проблема доступности высшего образования, а также контроль качества высшего образования, которое потребители образовательных услуг не всегда способны оценить самостоятельно [El-Khawas, E. et al.].

Недостатки государственного регулирования качества высшего образования:

- Квотирование бюджетных мест означает, государство оставляет за собой функцию прогнозирования спроса на те или иные специальности.
- Жесткость учебных стандартов, в которых предусмотрена низкая степень специализации за счет «общеразвивающих» дисциплин.
- Недостаточность требований к прозрачности вузов, прежде всего в финансовой сфере (учебные планы и программы, сведения о преподавателях, данные о трудоустройстве выпускников, отзывы работодателей, рейтинги вуза по различным критериям, достоверное подтверждение соответствия учебного заведения установленным образовательным стандартам).

Государство двояко влияет на проблему качества. С одной стороны, стандартизация образовательных услуг позволяет обеспечить минимум качества высшего образования. С другой стороны, стандарты являются сдерживающим фактором для инновационного развития вузовских программ, их адаптации к запросам конечных потребителей.

Внимание к вопросу качества образования активизировалось ранее, в начале 90-х и было обусловлено целым рядом причин. Во-первых, высшее образование во всех странах Европы из элитарного превращалось в массовое.

Во-вторых, с открытием границ, интеграцией производства и экономики увеличилась мобильность студентов, в частности в рамках программы студенческого обмена Erasmus Exchange.

Усиление интеграционных процессов поставило перед студентами, вузами-участниками программ, а затем и национальными органами управления вопросы, можно ли считать эквивалентным образование, полученное в университетах разных стран, и можно ли считать его качественным.

Таким образом, еще до подписания Болонского соглашения появилась необходимость создания во всех европейских странах органов оценки качества образования и их прямого сотрудничества, не предполагающего наличие межправительственных договоров. Однако 2 года ушло на решение различных проблем. Только в марте 2000 г. была учреждена Европейская сеть агентств гарантии качества высшего образования, которая позже была переименована в Ассоциацию. (Ассоциативным членом этой организации является Российский Национальный центр общественно-профессиональной аккредитации)

Позже, в 2003 г. министры образования стран, подписавших Болонское соглашение, призвали членов Ассоциации совместно с Национальным союзом студентов, Европейской ассоциацией университетов и Европейской ассоциацией учреждений высшего образования разработать согласованный набор стандартов, процедур и рекомендаций для оценки качества.

В результате совместной деятельности данный документ появился на свет. Созданный документ не носит директивного характера, он является рекомендательным. Однако он стал настоящим манифестом процесса формирования единых национальных систем оценки качества образования в Европе.

Четкое следование стандартам национальных систем оценки качества образования, по мысли разработчиков, должно привести к признанию



качества национальной системы образования и стать гарантией качества национальной системы образования у стран-участников Болонского процесса.

Стоит заметить, что составители при разработке стандартов внешней и внутренней оценки высшего образования и оценке деятельности агентств обобщили опыт западной Европы, игнорируя уже имеющийся опыт восточной Европы, в том числе и России. Поэтому в основу документа легла англо-саксонская модель высшего образования и ее показатели качества.

Но надо отдать должное, что в модели, предложенной участниками Болонского процесса, довольно успешно реализованы принципы, которые пока только декларируются российским законодательством: автономия высших учебных заведений в определении содержания образования и ответственности за его качество, участие студентов и работодателей в управлении и оценке образовательного процесса и т.д. Так что российской системе высшего образования можно многое перенять в качестве положительного опыта.

Россия, подписав Болонскую декларацию, взяла на себя обязательства строить единое образовательное пространство.

Такое обязательство требует:

во-первых, использовать свой собственный опыт;

во-вторых, анализировать зарубежный (не только европейский) опыт;

в-третьих, разработать собственную траекторию движения на пути к качественному образованию.

Анализ зарубежного опыта систем оценки высшего образования позволил условно разделить эти системы на два типа:

1. Система, которая базируется на приоритете государственных органов. Это имеет отношение к странам, у которых есть органы государственного управления высшей школой (Германия, Франция, а также страны СНГ). В Германии Министерство просвещения, регулирующее

деятельность высших учебных заведений, существует с 19 века и поэтому в этой стране сильны традиции государственного контроля всей системы высшего образования. Профессора и преподаватели вузов Германии являются государственными служащими.

Отличительной чертой вузовского образования во Франции является существование так называемого государственного знака качества, которым обладают (вне зависимости от форм собственности), те высшие школы, которые признает государство. Высшие школы, где Министерство народного образования осуществляет контроль обучения, могут выдавать дипломы «завизированные» министерством, что свидетельствует, по европейским понятиям, о качестве высшего образования. Этот «знак качества» особенно важен, поскольку только дипломы, имеющие такую государственную отметку, признаются во всех странах.

2. Вторая система оценки высшего образования принята в тех странах, где по существу органов государственного управления высшим образованием (в европейском смысле) нет. В этом случае преобладает процесс самооценки высших учебных заведений, то есть профессиональная или общественная оценки, направленные на внутренний анализ улучшения деятельности учебных заведений.

К странам, где преобладает процесс саморегулирования высшего образования, относятся США и страны, которые стали следовать американским образцам (Филиппины, Тайвань).

Почему именно в США так развита самооценка? В отличие от стран, где есть Министерство образования, американское высшее образование контролируется преимущественно самим учебным заведением. Департамент образования в США никогда не играл такой роли как, например, Министерство просвещения в Германии. Реальная административная и финансовая власть в американских университетах принадлежит Попечительскому совету (в государственных университетах финансы

предоставляет штат). Именно этим Попечительским советам администрация штата, в котором находится университет, поручает осуществлять контроль деятельности университета.

Тенденция перехода от централизованной оценки к самооценке сегодня появилась и в европейских странах (Франция, скандинавские страны). Например, в Финляндии процесс оценки высшего образования все больше сдвигается в сторону полной ответственности учебных заведений за регулирование собственной деятельности. Правительство Финляндии не отвечает и не регулирует качество высшего образования, в деятельности вузов оно играет вспомогательную роль.

#### **1.4. Дисциплина рынка и качество высшего образования**

Ни для кого не является секретом, что качество высшего образования в большинстве стран мира имеет тенденцию к снижению. Анализ показывает, что есть объективные причины снижения качества высшего образования в России:

- Облегченность получения высшего образования за счет роста доли заочного образования, совмещения студентами очного отделения учебы и работы.
- Высокий уровень коррупции во власти, в бизнес-структурах, в системе высшего образования.
- Низкий уровень оплаты труда профессорско-преподавательского состава, система оплаты в вузах не стимулирует рост качества преподавательской деятельности, среди вузов нет конкуренции за лучших преподавателей, низкая оплата труда в вузах не позволяет привлекать для учебной деятельности профессионалов из производства.

- Снижение рыночной оценки вузовского диплома через снижение «премии» за высшее образование. В отличие от зарубежных стран, в России в настоящее время специалист с высшим образованием имеет заработную плату меньше, чем не имеющий образования.
- Демпинговые стратегии государственных вузов, использующих рекламу о наличии бюджетных мест для привлечения абитуриентов на внебюджетное обучение.
- Мотивацией поступления в вуз часто является не желание получить высшее образование, а уклонение от воинской службы, желание получить не образование, а диплом о высшем образовании (стратегия «обязательной социализации»).
- Эксплуатация престижной репутации получения диплома в государственном «элитном» вузе в отличие от якобы непрестижного негосударственного вуза.

Достаточно значительная часть исследователей качества высшего образования считают, что самым объективным контролером и оценщиком качества образования является рынок. Исследователи Полищук Л. и Ливни Э. отмечают, что для оценки качества образования следует ...привлечь косвенные признаки, исходя из того, что *необходимыми* условиями качественного образования является предъявление достаточно высоких требований как к студентам, так и к преподавателям. О качестве высшего образования можно также с определенными оговорками судить по рыночной оценке вузовского диплома [Полищук Л., Ливни Э., с.4].

Следует констатировать рост доли и влияния негосударственных вузов, снижение рыночной власти государственных вузов, увеличение роли рыночных механизмов в последнее десятилетие. Вузы выходят из-под государственной опеки, становятся глобальными образовательными корпорациями, в растущей мере реализуют эффекты масштаба. Однако глобализация вытесняет из образовательного процесса небольшие и, прежде

всего, частные вузы. Это негативным образом влияет на конкурентоспособность образовательных систем. В случае нарастания дискриминации негосударственного сектора со стороны государства, частные вузы могут полностью прекратить свое существование в его нынешнем качестве, преобразовавшись либо в заочные вузы, либо в вузы, специализирующиеся на услугах дополнительного образования не только в нашей стране, но и в большинстве зарубежных стран.

### **1.5. Вузовские стратегии. Рынок труда преподавателей и качество высшего образования**

Сектор высшего образования в России, несомненно, является высококонкурентным, он в значительной мере либерализован, по крайней мере, номинально модернизирован, обслуживает потребности рыночной экономики, где ценится качественная продукция, — и, несмотря на все это, общий уровень качества образования в целом остается низким...

Высшее образование является едва ли не единственным товаром, где рост качества сопровождается увеличением издержек не только производства, которые включаются в цену, но и потребления. Ясно, что с этой точки зрения повышение уровня преподавания и требований к студентам может, при прочих равных условиях, привести к потере части студентов, которые предпочтут получение диплома «меньшей кровью» в других вузах с более низкой оплатой и соответственно с более низким качеством образования.

Эффекты отбора и среды поддерживают высокую репутацию вуза и позволяют сохранить ее и в тех случаях, когда собственно качество образования и академические требования к студентам остаются скромными, несмотря на «элитный» статус.

Для вуза со слабой репутацией более вероятен выбор стратегии экстенсивного роста с целью захвата доли рынка дешевого некачественного образования. Для сильного вуза возможен выбор курса на повышение качества и требований к студентам с целью упрочнения своих позиций на рынке дорогого качественного образования. Многие вузы следуют «смешанной» стратегии, которая предполагает манипулирование репутацией с целью получения краткосрочного выигрыша на рынке дешевого некачественного образования.

Большинство негосударственных вузов РФ во время демографического кризиса выбрало стратегию ценового демпинга и снижения уровня требования к студентам. Эта стратегия часто была вынужденной, так как в этом случае негосударственный сектор образования был вынужден подстраиваться под действия государственных вузов, задающих правила игры на региональных образовательных рынках.

Стратегии вузов определили стратегии преподавателей вузов. К базовым стратегиям преподавателей можно отнести:

а) Преподаватели - «перелетные птицы». К ним относятся преподаватели, не имеющие представления о том, где его основное место работы. Зачастую зарплата подобного преподавателя на «подработках» значительно превышает его доходы по основному месту работы и чей он преподаватель иногда не знает он сам. Проблемы вуза, где преобладает данная категория преподавателей, состоят в том, что эти преподаватели имеют, как правило, низкий уровень трудовой дисциплины, у них отсутствует лояльность и ответственность за результаты работы студентов и вуза в целом. Так как работа преподавателей предполагает множество разнообразных видов деятельности (учебную, научную, воспитательную, методическую работы), то для руководства института возникает проблема сложности оценки качества их труда.

б) Преподаватели-многостаночники. Они привязываются к одному вузу, но читают не одну-две дисциплины, а целый ряд дисциплин. Данная ситуация особенно характерна для небольших вузов, с ограниченным контингентом студентов. Массовое использование таких преподавателей приводит к снижению специализации преподавателя и, как следствие, к низкому уровню профессионализма преподавателя, при расширении тематики читаемых курсов снижению собственных знаний, недостаточной подготовке преподавателя к лекциям, практическим занятиям, неадекватной оценке знаний студентов.

в) Преподаватели, получающие статусную ренту. В связи с требованиями Министерства образования по обязательной зафиксированной доле преподавателей с учеными степенями вуз вынужден всеми способами соответствовать этим требованиям и приглашает для работы в вузе нужное количество докторов, доцентов по каждому блоку дисциплин. Приглашенные преподаватели, доктора или доценты, заводят несколько трудовых книжек и заставляют вуз выплачивать либо дополнительные деньги за неоказанные услуги, либо продают свои услуги по завышенной цене. Часто возникает ситуация, когда кандидат или доктор наук числится в ряде вузов, а учебную нагрузку выполняют ассистенты или аспиранты.

В первой и второй ситуации преподаватели просто «проедают» накопленный за годы аспирантуры или докторантуры свой человеческий капитал. Это приводит как к понижению их профессионального уровня, так и к снижению качества учебного процесса. Преподаватель высшей школы должен иметь время для своего профессионального роста, и в этом, в конечном счете, заинтересовано высшее учебное заведение, в котором он работает. В этом случае вариант с доминированием в вузе штатных работников, пусть и читающих непрофильные дисциплины, становится более предпочтительным, так как внутри вуза имеются, в том числе, и

административные рычаги для стимулирования научной и методической деятельности преподавателя, сужения его специализации.

В случае с преподавателями, получающими статусную ренту, студент, вместо высокого уровня знаний фактически получает низкий уровень. Возникает классическая проблема наличия асимметричной информации, приводящая к вытеснению из системы образования вузов, дающих высокое качество знаний. К сожалению, наши данные показывают, что подобная практика в настоящее время широко распространена в России, и пока нет мер по её преодолению. Частично эта ситуация объясняется низким уровнем дохода и, соответственно, непрестижностью работы в высшей школе.

В развитых странах (США, Япония, ФРГ и др.) преподавательский труд в вузах считается очень престижным. Социальный статус преподавателя равняется 84 (при максимальной оценке в 100 баллов), в то время как должность работника торговли характеризуется оценкой 50, управленца – 79, квалифицированного рабочего 15-25 баллов. В Китае, где уровень доходов на душу населения составляет всего 620 долларов в год, среднемесячный доход преподавателя вуза доходит до 1000 долларов. Конечно, уровень доходов работников высшей школы ниже, чем доходы банкиров, руководителей корпораций, высококвалифицированных врачей и юристов, но данное обстоятельство определяется, в основном, уровнем неденежных характеристик этого вида деятельности. В Советском Союзе преподаватели высшей школы также являлись достаточно высокооплачиваемыми специалистами, работать в вузе было престижно, а престиж определялся, в том числе, и высокими доходами лиц, преподающих в вузе.

О престижности труда в высшей школе свидетельствует и тот факт, что средний национальный показатель сердечных приступов среди вузовских преподавателей равняется 71% по отношению к общему по стране, а в менеджменте – 116, у юристов – 124, у работников торговли – 126%.

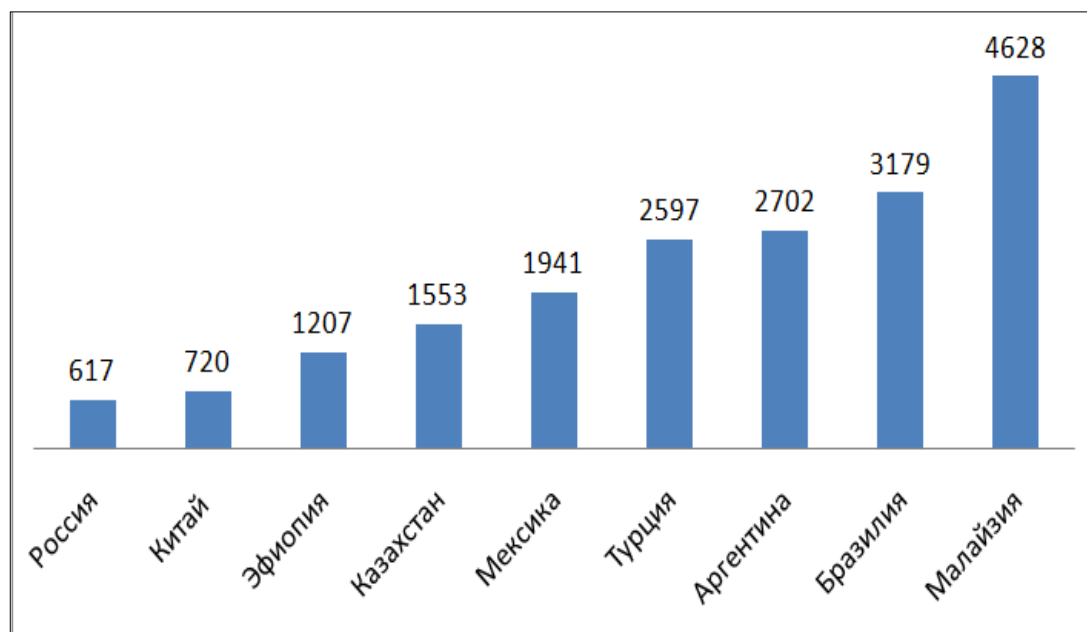


Одним из способов повышения доходов вузовских работников и увеличения конкурентоспособности высшей школы может выступать вертикальная интеграция бизнеса и вузов: «крупные компании устанавливают с основными «профильными» вузами прямые связи и непосредственно участвуют в учебном процессе, контролируя при этом качество образования и уровень знаний студентов» [Полищук Л., с.13].

Исследователи предлагают следующие варианты привлечения бизнеса и общественных организаций к проблемам качества высшего образования:

- включение в попечительский совет вузов представителей бизнеса и профильных отраслей экономики;
- участие в формировании учебных планов вузов, направлениях научных исследований представителей государственных органов, бизнеса;
- прогнозирование кадровой потребности экономики хотя бы на среднесрочную перспективу;
- переобучение сотрудников предприятий и организаций во всех отраслях экономики в связи с ускоряющейся проблемой устаревания знаний;
- введение элементов системы «распределения» выпускников вуза с ответственностью за отказ работы по полученной специальности

Одной из причин снижения качества образования в России является низкий уровень оплаты в вузах. В настоящее время Россия серьезно отстает в оплате труда профессорско-преподавательского состава не только от развитых стран, но даже в сравнении с развивающимися странами.



\*Как платят профессорам? Глобальное сравнение систем вознаграждения и контрактов, С.24]

Рисунок 12. Средняя заработная плата по системе высшего образования в целом (долл.США, курс ППС)

Анализ подтверждает вывод, что если в России сегодня официальная оплата труда профессора меньше стартовой зарплаты выпускника вуза это скажется на качестве образования и усилия администрации удержать высококвалифицированных преподавателей в вузе не повышением оплаты их труда обязательно приведет к снижению требований к качеству работы преподавателя, а следовательно, и к снижению качества высшего образования в стране.

### Выводы и предложения по разделу 1:

- ✓ Качество высшего образования является ключевым ресурсом устойчивого экономического развития. Как отмечают исследователи Филипп Альтбах и Джамиль Сальми «Прогресс в таких областях, как, например, сельское хозяйство, здравоохранение и защита окружающей среды, не может быть достигнут без высококлассных специалистов в этих сферах знаний. Аналогичным образом качественное среднее

образование не может быть обеспечено без высококвалифицированных, получивших высшее образование преподавателей» [Альтбах, с.1].

- ✓ Решение проблемы качества высшего образования требует совместных усилий государства, частного сектора, профессионального сообщества, населения и гражданского общества. Задача состоит в том, чтобы обеспечить оптимальный баланс государственного, рыночного и общественного контроля [Полищук, с.17].

### Литература по разделу 1:

1. Бессуднов А. Три графика, опровергающие миф, что в России много людей с высшим образованием // <http://slon.ru/russia/>
2. Дорога к академическому совершенству: Становление исследовательских университетов мирового класса/ под ред. Ф.Дж. Альтбаха, Д. Сальми; пер. с англ. – М.: Изд-во «Весь Мир», 2012 – 416 с.
3. Зак Т.В. Проблемы развития высшей школы в условиях перехода к инновационному развитию // Аналитическая ведомственная целевая программа «Развитии научного потенциала высшей школы». Рег. № НИР 1.1.07 // [www.aspu.ru/images/File/ilil/probl.doc](http://www.aspu.ru/images/File/ilil/probl.doc)
4. Иванов Н. Человеческий капитал и глобализация. МЭ и МО. 2004. №9.
5. Как платят профессорам? Глобальное сравнение систем вознаграждения и контрактов/ под ред. Ф. Альтбаха, Л. Райсберг, М.Юдкевич, Г. Андруцака. – М.: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2012. – 439 с.
6. Лебедева Е.. Инновационное развитие и образование. МЭ и МО, 2007.№12
7. Полетаев А., Савельева И. Спрос и предложение услуг в сфере среднего и высшего профессионального образования в России. Обзор экономики России, т. II, 2002.

8. Полищук Л., Ливни Э. Качество высшего образования в России: роль конкуренции и рынков труда // Вопросы образования, 2005.
9. Шляйхер Андреас. Экономика знаний: почему образование – ключ к успеху в Европе // Вопросы образования. 2007. №1. С. 34.
- 10.El-Khawas, E., et al. Quality Assurance in Higher Education: Recent Progress, Challenges Ahead. World Bank, Washington DC, 1998.
- 11.Keller G. Academic strategy: The management revolution in American higher education.
- 12.Knowledge, Power and Dissent. – UNESCO, 2006. P. 185.
- 13.Moodie Graeme C. (University of York) The Debates about Higher Education Quality in Britain and the USA // Studies in Higher Education. Vol 13., No. 1, 1988.
- 14.Spence, M. Market Signaling. Harvard University Press, 1974.
- 15.The Budget of the U. S. Government for Fiscal Year 2008. Wash., 2007. P. 10.

## Раздел 2. Система оценки высшего образования в зарубежных странах

### 2.1. История и практика оценки деятельности высших учебных заведений в США

Система высшего образования США, в современном ее устройстве, начала складываться в конце XIX - начале XX века. Основной отличительной особенностью системы являлась ее децентрализованность<sup>1</sup>. Штаты как административные единицы были центрами, пытавшимися каким-либо образом унифицировать то огромное разнообразие форм, посредством которых осуществлялся образовательный процесс в конце XIX века: католические высшие учебные заведения, университеты протестантской ориентации, вузы, содержавшиеся за счет средств местных общин или благотворительных организаций и т.д. Федеральное правительство практически не участвовало на начальных этапах в процессе формирования вертикальной структуры образовательных учреждений.

В отличие от европейских американские университеты пользуются большей автономией и имеют больше академических свобод. В своей учебной и научно-исследовательской деятельности они опираются в основном на общественные, а не государственные структуры. Последнее обусловлено отчасти тем, что Конституция США относит сферу высшего образования к компетенции органов управления штатов, а не федерального правительства.

Большинство высших учебных заведений США первоначально создавались как негосударственные религиозные организации, одной из основных целей которых являлось привлечение большего числа верующих в свои ряды. Вузы рассматривались в качестве инструмента данной политики.

---

<sup>1</sup> Децентрализация – перенесение ответственности и прав с более высокого уровня системы управления на более низкий. Передача контрольных функций от субъекта Федерации к местным органам власти является примером децентрализации в России.

Собственно образовательные проблемы часто отодвигались на второй план. Основная задача создаваемых в XIX веке университетов по утверждению историка образовательной системы США состояла «в воспитании будущих религиозных лидеров» [Green, p. 4].

Поэтому проблема, стоящая перед законодательными и исполнительными органами штатов заключалась не только в том, чтобы создать систему, обеспечивающую всеобщее обязательное образование для всех и возможность продолжать учебу для части выпускников в высшей школе, но и в том, чтобы секуляризовать образовательный процесс, разработать и добиться исполнения вузами требований образовательного стандарта, приводящего к созданию единого образовательного пространства хотя бы в рамках штата.

Существовало как бы несколько замкнутых образовательных систем - католическая, протестантская и проч., что не только негативно сказывалось на уровне образования населения США, но мешало формированию североамериканского государства как такового, негативным образом сказывалось на росте общественного благосостояния.

Проблему создания единого образовательного пространства правительство каждого штата решало по своему, исходя из финансовых возможностей, политической обстановки внутри штата, процентного соотношения католиков и протестантов, учитывались многие другие факторы. На определенном этапе, в двадцатые годы нашего столетия, федеральное правительство, посредством расширения полномочий Министерства образования, стало также активно влиять на работу образовательной системы путем выборочного финансирования отдельных университетов, как государственных, так и негосударственных. Министерством разрабатывались образовательные нормативы, включающие рекомендуемые нормы расходов на одного учащегося, составлялись федеральные требования к расписанию, которые должны включать

определенное количество часов по так называемым общенациональным дисциплинам. Однако до сих пор высшие учебные заведения вообще являются достаточно автономными единицами, и каких-то рекомендаций со стороны федеральных органов по составлению расписания или особенностям учебного процесса не дается<sup>2</sup>. Однако, федеральные власти настаивали и настаивают на повышении своей роли в системе высшего образования. Еще Дж. Кенеди в своем первом послании Конгрессу США в январе 1961 заявлял: «Мы ставим целью значительно увеличить экономический рост. Но согласно данным последних исследований, наибольшую отдачу дают капиталовложения в образование, доходя до 40% роста национального дохода. В эпоху науки и космоса улучшение положения с образованием – одно из главных условий нашего национального могущества. Поэтому именно федеральное правительство должно взять на себя обязанность в определении целей развития образования, особенно высшего, в соответствии с национальными интересами и оказать помощь штатам, местным органам власти и частным организациям в достижении этих целей» [Галаган, 2004, с. 114].

Роль министерства образования до недавнего времени была незначительна, так на рубеже 90-ых годов двадцатого века президент Дж. Буш и министр образования Л. Кавазос выделяли четыре основные направления деятельности федерального министерства образования:

- 1) предоставление помощи в образовании наиболее нуждающимся - детям из бедных семей, инвалидам и т.п. (85% бюджета министерства образования идет на осуществление федеральных программ помощи обездоленным, специальные образовательные программы, помощь нуждающимся студентам вузов);
- 2) стимулирование и вознаграждение наивысших достижений в сфере образования;

---

<sup>2</sup> Также в США отсутствуют процедуры государственной аттестации и аккредитации и не существует структуры аналогичной Высшей аттестационной комиссии (ВАКу) в РФ, то есть ответственность за соответствие квалификации преподавателя его научной степени несет сам вуз.

- 3) содействие расширению свободы «образовательного выбора»
- 4) распространение отчетности на все уровни образования [Галаган, 2009, с. 15-16].

В начале девяностых годов прошлого века были предложения о роспуске министерства образования США, так как образовательная политика в основном определялась штатом, а за министерством оставались стандартизирующая и контролирующая функции. Необходимо отметить, что в настоящее время подход к роли и месту министерства образования в системе американского образования пересматривается.

Изучение институциональных особенностей американской системы высшего образования позволяет выявить ее основные специфические признаки:

- Основной объем образовательных расходов США ложится на правительства штатов и местные органы власти.
- Все решения министерства образования США носят в основном рекомендательный характер, как и программы им разрабатываемые.
- Высшие учебные заведения обладают правом почти полной автономии.

В институциональном плане все образовательные учреждения США делятся на три организационно-правовых типа: государственные, некоммерческие и коммерческие<sup>3</sup>. Эти три типа учреждений представлены на различных ступенях образовательной лестницы достаточно различным образом. Однако, американский студент не всегда имеет представление о том, к какой организационно-правовой форме относится вуз, в котором он обучается. Плата за обучение существует в вузах любой организационно-правовой формы.

---

<sup>3</sup> В Российской Федерации коммерческие вузы создаваться не могут, то есть деятельность в образовательной сфере должна носить исключительно некоммерческий характер.



Как полагают исследователи, наибольший вклад в рост общественного благосостояния жителей США вносится системой высшего образования. Численность студентов университетов и четырехгодичных колледжей в США увеличилась за период 1975-1995 гг. с 7,2 млн. до 9,3 млн. человек или на 29 %. Отметим, что за данный период времени расходы на высшее образование в США выросли с 95,5 млрд. до более чем 175 млрд. долл. или на 83% [Багаутдинова, с.48]. Даже, делая поправку на инфляционное обесценение расходов, следует констатировать, что в системе высшего образования США основной акцент делается на качество подготовки специалистов, которое напрямую коррелирует с себестоимостью одного студенческого места.

Университеты составляют гордость Америки. Их популярность в мире чрезвычайно высока. Получать образование в американском университете считается престижным и достаточно прибыльным занятием. «Хотя мы редко думаем об этом, но американское образование - одна из наиболее развитых экспортных отраслей хозяйственного механизма. Доля иностранных студентов составляет примерно 10-15 процентов всех студентов высших учебных заведений» - считает видный деятель в области образования США Дерек Бок [Bok, p. 20].

В Соединенных Штатах существует более 2 тыс. традиционных четырехлетних колледжей и университетов, каждый из которых имеет свою специфику. Каждый колледж самостоятельно определяет свои цели, специализацию и правила приема студентов. Помимо гуманитарных и технических колледжей существует еще много типов высших учебных заведений. Исторически некоторые колледжи принимают на учебу только мужчин, только женщин или только чернокожих студентов. Другие колледжи делают особый упор на религиозное обучение. Колледжи и университеты, готовящие к карьере, могут иметь специальные образовательные программы, во время которых студенты часть времени

работают, что является условием для получения диплома. Дерек Бок указывает примерно следующие колледжи, существующие при обычном университете Америки [Бок, с. 38-39]:

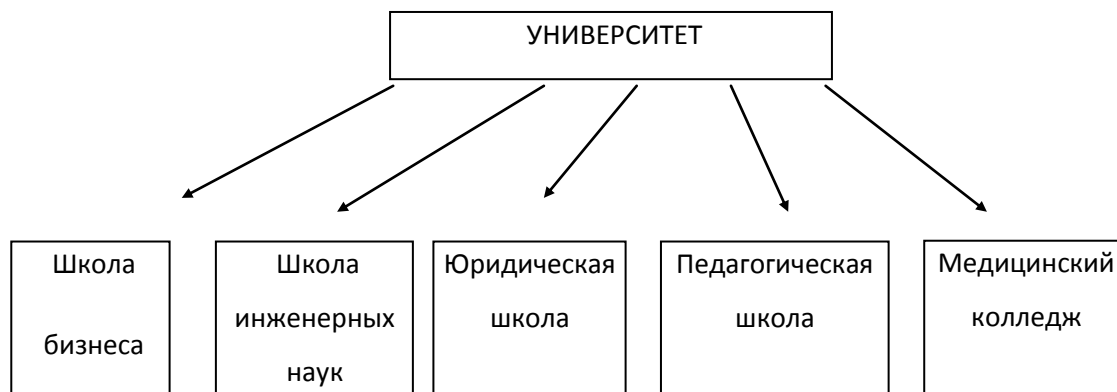


Рисунок 13. Примерная структура университетского комплекса в США

Как колледжи, так и университеты могут быть государственными или частными. В таблице представлены статистические данные по количеству учреждений различных организационно-правовых форм.

Таблица 1. Соотношение государственных и частных университетов и колледжей в США

Колледжи и университеты	Государственные	Частные	% соотношение частных высших образовательных учреждений к общему кол-ву
Четырехгодичные колледжи и университеты	599	1 536	71,9 %
Двухгодичные колледжи	992	460	31,7 %
Общее количество учебных заведений	1 591	1 996	55,6 %

Количество студентов получающих высшее образование в негосударственном учебном заведении в (3,4) в 2,6 раза меньше количества студентов в государственных высших учебных заведениях. В 2005 году в государственных колледжах и университетах обучалось 9,5 млн. студентов, в

частных 2,8 млн. Студенты частных высших учебных заведений составляют всего 22,8 процента общего количества студентов США. Эти расчеты несколько расходятся с данными Ю. Д. Чурьянова [Чурьянов, с. 34]. По его данным доля студентов в частных ВУЗах составляла в 2000 году 21,8% , в 2005 году 21,7% ; доля частных ВУЗов в 2000 году 55%, в 2005 году 55,8%.

Хотя во многих рекламных проспектах системы высшего образования США и подчеркивается, что «учебные заведения с высоким качеством подготовки встречаются в равной как среди государственных, так и среди частных университетов», большинство исследователей высшего образования США признает, что качество преподавания в частном секторе выше, «наиболее престижные университеты США частные: Стенфордский, университет Южной Калифорнии, Йельский, Гарвардский, Принстонский, Колумбийский...» [Галаган, 2004, с. 95]. Мнение о том, что научная и производственная элита готовится в большей степени в частном секторе подтверждается и статистическими данными. Средние расходы на одного студента в государственном секторе составили \$ 10 083, расходы, в частном секторе - \$ 16 168 по данным за 1997 год.

Структура доходов в процентных соотношениях частных и государственных высших учебных заведений США в 1995-66 году складывалась следующим образом.

Исследователь высшего образования США Галаган приводит несколько иные цифры: плата студентов за обучение в государственных вузах составляет 14%, в частных 38%, помощь федерального правительства государственным вузам - 11%, частным - 17% от общей суммы доходов различных вузов. [Галаган, с. 56] Расхождения между данными этих двух исследователей не превышают 2-3% по каждому источнику, что для основных выводов исследования не принципиально.

Таблица 2. Структура доходов государственных и частных вузов США в процентах к общим источникам доходов

Источники доходов вуза	Все вузы	Государственные вузы	Частные вузы
Федеральное правительство	12,4	10,3	15,9
Правительства штатов	27,5	41,7	2,6
Местные правительства	2,6	3,7	0,7
Государственное финансирование в целом	42,4	55,5	19,2
Плата студентов за обучение	24,3	15,5	39,6
Частные пожертвования, гранты и контракты	5,6	3,8	8,7
% от накоплений со специальных фондов	2,3	0,5	5,3
Предоставление услуг	22,0	21,7	22,6
Другие источники	3,4	2,7	3,9

На основе анализа системы высшего образования США и представленных данных о структуре доходов ВУЗов можно сделать следующие выводы в отношении институциональных особенностей системы высшего образования США:

- плата за учебу в вузе составляет больший процент от доходов негосударственных вузов. Студенты частных вузов платят больше и получают образование более высокого качества;
- и государственные, и негосударственные вузы частично финансируются государственными органами. Дотации государственным вузам осуществляются в основном за счет средств штата, дотации негосударственным высшим учебным заведениям за счет средств федерального бюджета. Государственная помощь государственным вузам выше, чем вузам частным, но не настолько, чтобы говорить о дискриминации частного высшего образования в стране;

- и государственные, и частные вузы активно занимаются продажей различного рода услуг, начиная от выпуска печатной продукции и заканчивая организацией ресторанного бизнеса в студенческих кампусах. Доходы от осуществления деятельности подобного рода составляют примерно одинаковый процент в доходной части бюджета как частных, так и государственных вузов.

Частные вузы богаче государственных, так как проценты со специальных накопительных счетов составляют пусть и небольшую, но все же статистически значимую, часть доходов негосударственного вуза. Государственные вузы, как правило, каких-то определенных накоплений не создают, увеличивая набор студентов за счет увеличения доходов, что в частной системе образования не практикуется. Это и приводит к тому, что достаточно большая финансовая поддержка со стороны государственных органов, в расчете на одного студента выглядит достаточно скромной цифрой. Однако в разных штатах проблема увеличения учащихся в вузах различной организационно-правовой формы решается по-разному.

Некоторые институциональные отличия сектора негосударственного высшего образования США от сектора государственного высшего образования можно определить, изучая структуру расходов высших образовательных учреждений США. Данные представлены ниже в таблице.

На основании вышеприведенных процентных соотношениях расходов частных и государственных высших учебных заведений можно сделать следующие выводы об особенностях институциональной системы высшего образования США:

- Частные вузы тратят в процентном отношении на семь процентов меньше на непосредственное обучение студентов. Однако в абсолютных цифрах расходы частного сектора на обучение одного студента значительно выше, чем сектора государственного.

Таблица 3. Структура расходов государственных и частных вузов США в процентах к общим направлениям расходов

Структура расходов высших учебных заведений	Государственные вузы	Частные вузы
1. Обучение студентов	35,0	27
2. Научные исследования	9	8
3. Общественные услуги	4	2
4. Поддержка учебного процесса, включая библиотеки.	7	6
5. Услуги студентам.	5	5
6. Общие административные расходы	9	11
7. Эксплуатация и уход за оборудованием	8	7
8. Стипендии студентам	3	8
9. Вспомогательные предприятия, больницы, независимые операции	20	26
Всего	100	100

- Административные расходы в частном секторе высшего образования выше, что ставит под сомнение утверждение о большей эффективности частного сектора в системе управления любым процессом. Однако необходимо учитывать, что в эту статью входят расходы на обеспечение работой выпускников частных вузов, а перспективы трудоустройства у выпускников частных американских вузов значительно шире, чем у выпускников государственного сектора высшего образования. Поэтому нельзя сделать определенного вывода о преимуществах работы административного персонала государственного вуза по сравнению с частным.

Частный вуз ближе по принципам своего функционирования к работе фирмы, максимизирующей прибыль, а вуз государственный все же скорее должен рассматриваться как некоммерческое предприятие, преследующее общественно значимую миссию. Основания для подобного вывода

следующие. Во-первых, частные вузы тратят на организацию различных вспомогательных предприятий и организаций на шесть процентов больше своих расходов, чем государственные. Естественно ожидать развития более широкой инфраструктуры вокруг частного учебного заведения, а инфраструктура приносит прибыль. Нужно учесть, что богатые люди в США учатся в основном в частных вузах и, следовательно, оставляют больше денег, пользуясь услугами не связанными с учебным процессом, чем студенты Вузов государственных. Во-вторых, частный вуз выступает на рынке образовательных услуг, как фирма, проводящая дискриминационную политику. Доля стипендий в частных вузах составляет 8%, на пять процентов больше, чем в вузах государственных. Следовательно, частный вуз, устанавливая высокую плату за обучение, впоследствии путем дискриминации по статусу (социальный статус студента) и по действию (его успехи в учебе) в выдаче стипендий, снижает расходы на обучения для отдельных студентов из семей с низким уровнем дохода, но показывающих хорошие результаты в учебе. Таким образом, частный вуз решает две задачи - максимизация денежных поступлений и привлечение наиболее способных студентов.

Анализ системы качества высшего образования США подводит к выводу, что правовой статус университета или колледжа не играет принципиально значения для качества предоставляемых образовательных услуг. И частные и государственные вузы США имеют достаточно большое количество сходных характеристик, структура доходов-расходов частных и государственных высших учебных заведений отличается на небольшие проценты. Основное отличие частной сферы от государственной состоит в различии стоимости обучения для студента.

В области административного управления в государственных и негосударственных вузах США много общего. Во всех случаях высший уровень администрирования является руководящим, разрабатывающим

политику органом. Для государственных вузов – это управляющий или координирующий совет на уровне штата (или ведущего университета штата); для частных колледжей и университетов – совет попечителей (Board of Trustees) или совет управляющих (Board of Governors). Основная функция таких советов – выработка общей финансовой и академической политики, которая должна обеспечить эффективность функционирования вуза; осуществление общего контроля над землями, строениями и другой собственностью, принадлежащей вузу; контроль над всеми его расходами. Институциональной особенностью данной системы контроля является то, что наблюдательные советы выполняют функцию «законодательной» власти, следя за эффективностью деятельности администрации как власти «исполнительной».

В последнее время исследователи спорят о причинах снижения внешней эффективности высшего образования в США:

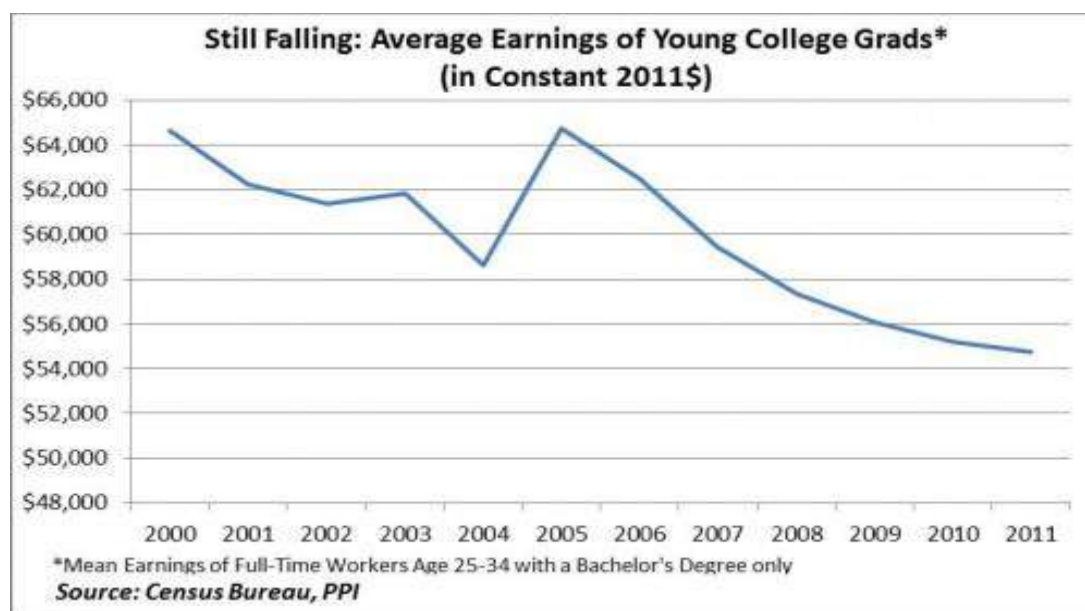


Рисунок 14. Динамика средних доходов выпускников (2000-2011, долл.)

Относительное и абсолютное падение заработков лиц, получивших высшее образование объясняется большинством специалистов с позиций



информационной асимметрии и недостоверных сигналов, подаваемых колледжами и университетами с низким качеством обучения.

Представляется, что успехами в сфере высшего образования американская система обязана не столько нахождением удачного соотношения частного и государственного, сколько созданием эффективных рыночных механизмов как в области частного, так и государственного высшего образования. Поэтому важными показателями, влияющими на эффективность и качество высшего образования США являются следующие:

- Автономность системы высшего образования США, при тесном контакте вузов любых форм собственности между собой. Даже аккредитация высших учебных заведений проводится независимой негосударственной комиссией, включающей экспертов из ведущих университетов страны.
- Развитие контрактных отношений как внутри высших учебных заведений, так между самими вузами.
- Доступность и открытость информации о работе вузов любой формы собственности. Ежегодные публикации рейтингов лучших высших учебных заведений штата и страны, составляемых независимыми аудиторскими компаниями, что способствует развитию здоровой конкуренции между высшими учебными заведениями.
- Развитие инфраструктуры высшего образования. Американский опыт показывает, что высшее образование может стать прибыльной отраслью экономики страны.
- Тесная связь вузовской науки с миром бизнеса, основанная на системе договорных отношений. Осуществление профессионального обучения, необходимого для успешной работе на той или иной фирме в вузовской системе.
- Налоговые скидки для родителей, чьи дети учатся в системе высшего образования США.

Представляется, что особенности данного институционального устройства системы высшего образования США в значительной степени повлияли и влияют на рост общественного благосостояния американской нации.

#### **Выводы по подразделу:**

- ✓ В Соединенных Штатах Америки система контроля качества услуг высшего образования является децентрализованной. Государство никоим образом не ранжирует вузы по качеству, оставляя данный механизм на деятельность рыночных структур (цена обучения) и мнение профессионального сообщества.
- ✓ Система высшей школы носит в значительной мере региональный характер, что является достаточно логичным для размеров данной страны.
- ✓ Недостатком децентрализованной системы качества является информационная асимметрия и недобросовестное поведение отдельных вузов второго и третьего эшелонов, пытающихся сформировать у потребителей неадекватное представление о качестве образовательных услуг.
- ✓ Децентрализованная система выгодна ведущим вузам частным вузам США, но создает определенные проблемы для менее «раскрученных» вузов, предоставляющих качественное образование.

#### **Литература по подразделу:**

1. Green Andy. Education and State Formation. - London, 2002. - 353 p.
2. Галаган А.И. Сравнительная характеристика принципов образовательной политики России и некоторых зарубежных стран // Социально-гуманитарные знания, 2009, № 3.

3. Галаган А.И. Университеты в региональных, экономических и управленческих структурах США, стран Западной Европы и Японии. НИИ высш. образования. - М., 2004. - 128 с.
4. Багаутдинова Н.Г. Высшая школа сегодня и завтра: пути преодоления кризиса. – М.: ЗАО «Издательство «Экономика», 2003. – 426 с.
5. Bok Derek. Higher Learning. - U.S. : Harvard Univ. Press, 2006. - 201 p.
6. Бок Д. Университеты и будущее Америки. М.: изд-во МГУ, 2003. - 128 с.
7. Чурьянов Ю. Д. Финансирование ВУЗов: опыт некоторых зарубежных стран. - Вестник Московск. университета. Серия 6 “Экономика”, 2005. №4.

## **2.2. Японский опыт контроля и поддержания стандартов качества высшего образования**

Система послевоенного японского высшего образования создавалась по образцу американской, то есть мыслилась как достаточно децентрализованная, региональная структура, финансируемая в основном муниципальными и местными органами власти, что произошло после нескольких лет полной централизации органов системы управления образованием. После войны Министерству образования в Японии отводилась роль совещательного органа.

Еще в начале 60-х годов прошлого века японский совет по экономическому планированию пришел к заключению, что экономическое соревнование государств перемещается в сферу науки и технологии, и, следовательно, в область высшего образования. Правильность этого вывода подтвердила сама Япония. «Японское экономическое чудо» стало прямым следствием послевоенной реформы японской системы высшего образования и было бы невозможным без тех 200 тыс. молодых японцев, которые в 50-х годах XX века получили образование в университетах США, Канады и

Западной Европы. Японский институциональный опыт показывает, что импорт образовательных технологий может оказать положительное влияние на эффективность функционирования системы образования.

Несмотря на достаточно схожую структуру образовательной системы у Японии и США японские школьники и студенты по многим показателям, отражающим качество получаемого образования, опережают своих сверстников из других стран: «Хотя точное межкультурное сравнение почти невозможно, функциональная неграмотность в США оценивается в районе двадцати процентов, в Японии же уровень неграмотности, по общим оценкам, ниже одного процента» [Vogel, p. 161].

Основное преимущество японской системы образования лежит в институциональных особенностях:

- соотношении государственного и частного сектора,
- системе экзаменов, вытекающих из данного соотношения,
- принципах взаимоотношений федеральных и местных органов образования,
- роли министерства образования в системе высшего образования,
- особенностях финансирования образовательных учреждений.

Около тридцати процентов японских школьников предпочитают готовиться к приемным экзаменам в университет, пользуясь услугами негосударственного сектора. Существует и другой более сложный путь подготовки к экзаменам, но он доступен лишь жителям крупных японских городов: «Более половины учащихся средних школ в больших городах посещают “юки” (juku) - коммерческие школы зубрежки<sup>4</sup>, чья единственная цель состоит в натаскивании учащихся средних школ к успешной сдаче экзаменов в университет, или занимаются с частными репетиторами (tutors).

---

<sup>4</sup> Американские исследователи называют данную форму обучения *cramschool*, от английского глагола *to cram* – набивать, пичкать, натаскивать (к экзаменам), что и позволило автору перевести данный термин как школы зубрежки.

Школы «юки» рекламируют свою деятельность путем предоставления данных о проценте своих студентов, успешно сдавших вступительные экзамены, а некоторые школы даже устраивают конкурс среди абитуриентов, с целью максимизации данного отношения» [James, p. 58]. Японские студенты называют учебу в выпускных классах средней школы «экзаменационным адом», так как требования к поступающим в государственные университеты очень высоки. Каждое среднее и высшее учебное заведение Японии имеет свой определенный рейтинг, ежегодно публикуемый средствами массовой информации, сложность поступления зависит также и от рейтинга учреждения, в которое абитуриент захотел попасть. Причины, приводящие к возникновению «экзаменационного ада» состоят в следующем:

- относительно небольшое количество высших учебных заведений как частных, так и государственных. Особо остра нехватка государственных университетов, и данное обстоятельство необходимо рассматривать как сознательный элемент государственной политики в области высшего образования;
- высокий статус высшего образования в обществе и, как следствие, высокий спрос на высшее образование;
- экономическая отдача от личных вложений в высшее образование по подсчетам специалистов составляет в государственном секторе - 9% годовых (а за получение высшего образования даже в государственном вузе в Японии необходимо платить, студенты также считают стоимость упущенных возможностей), в частном секторе - 7.5% годовых при получении социально экономической специальности и 7% при получении специальности инженерной [James, p. 77, table 6.3]. Вложение денег в своих детей оказывается довольно выгодным предприятием, поэтому многие родители идут на ужасы «экзаменационного ада» еще и с этой целью.

Институциональной особенностью японской системы высшего образования является то, что наиболее высоким престижем пользуются государственные университеты, а статус учреждений частного сектора относительно невысок. С одной стороны это объясняется историческими условиями развития системы - государственные университеты имеют очень тесные связи с крупнейшими японскими корпорациями, что помогает в трудоустройстве выпускников, с другой, достаточно высоким уровнем финансирования относительно небольшой сферы государственного высшего образования по сравнению с негосударственным: «В частных университетах расходы на одного студента составляют только 30% от расходов на одного студента в государственных университетах» [James, p. 99], тогда как средний уровень расходов самого студента на обучение в государственном университете в 2002 году был в среднем в 2.5 раза ниже, чем в университете частном. Отношение платы за обучение в частном университете к плате за обучение в государственном университете имеет тенденцию к сокращению: 1965 году оно составляло - 7.4, в 1973 году - 5.2, в 1977 году - 3.2, в 1982 - 2.5, в 1996 – 2.4 [James, p. 73]. Объясняется это тем, что государство стало более активно финансировать частные университеты, что позволило им снижать плату за обучение: «В системе высшего образования, субсидии в расчете на одного студента выросли с 20.5 миллионов иен (\$15 000 на студента) в 1981г. до 371.6 миллионов иен (\$224 000 на студента) в 1994г. Почти 30 процентов текущих частных образовательных расходов финансируется сегодня за счет субсидий государства» [James, p. 167].

В Японии лишь около 7.6 % выпускников полных средних школ поступают в государственные университеты. С позиций современных теорий элит эта цифра является оправданной: «По общепризнанным данным доля научной элиты во всей численности ученых любой страны не должна превышать 5-7%» [Сорокин, с. 81]. Можно утверждать, что система японского высшего государственного образования формирует научную элиту

на самых ранних этапах, причем с использованием меритократического принципа (власть на основании заслуг) при отборе претендентов. Система экзаменов построена таким образом, что абитуриенты соревнуются только в наличии знаний, и поступление в государственный университет не зависит финансового положения претендента. Деньги играют роль на более ранних этапах, когда для подготовки абитуриента привлекаются лучшие педагоги, выбирается лучшая, а, следовательно, и более дорогая школа и прочее. Система взяток практически исключена - институциональная структура не позволяет делать их, сильно общественное мнение и контроль со стороны государства за системой приемных экзаменов. Подобный подход позволяет пробиться в государственный университет одаренному ребенку, пусть и небогатых родителей. Если ребенок достаточно умен и настойчив для того, чтобы выдержать «экзаменационный ад» без посторонней помощи, то препятствий материального плана для поступления в университет у него нет.

Система высшего государственного образования Японии носит в большей степени перераспределительный и прогрессивный характер, чем системы США, Англии и современной России.

Претенденты, не попавшие в государственные университеты с первого раза, либо продолжают готовиться с целью осуществления второй попытки, либо поступают в частные университеты или техникумы, где меньше конкурс, выше оплата и более призрачные перспективы дальнейшей карьеры. Такой путь вынуждены избрать порядка 4/5 всех получающих высшее образование: «В 2000 году 38% всех восемнадцатилетних поступило в колледжи и университеты, более 80 процентов из них получало высшее образование в частном секторе, для сравнения в США только 23% всех студентов учатся в частном секторе, в Англии практически вся сфера высшего образования финансируется государственными органами образования» [James, p. 55].

Подобное развитие частного образовательного сектора не сложилось в Японии само собой. Оно было вызвано, во-первых, невозможностью осуществлять достаточное финансирование системы высшего образования, вызванного необходимостью послевоенного восстановления, во-вторых, правильным прогнозированием спроса на образовательные услуги на послевоенных рынках труда. Ставка государства на всеобщее среднее образование всего населения и подготовку относительно небольшой управленческой и научной элиты, по всей видимости, оправдалась в среднесрочной и долгосрочной перспективе. Принцип лучше меньше да лучше, а одно студенческое место в государственном университете Японии стоит для государства очень дорого, с успехом применяется в системе высшего образования Японии и значительно способствует росту стандартов качества.

Вторым аспектом образовательной политики в послевоенной Японии стало стимулирование развития негосударственного и частного образовательного сектора в полной средней и высшей школе. Большинство негосударственных образовательных учреждений носят бесприбыльный характер, направляя все полученные доходы на развитие учебного процесса, и, следовательно, относятся к некоммерческому сектору японской экономики.

Для стимулирования развития негосударственного сектора в системе высшего образования, японское правительство оставило образовательную нишу в системе высшей школы для негосударственного сектора. Государственные университеты занимались и занимаются подготовкой специалистов, в основном, по естественно-научным, инженерным дисциплинам, негосударственные университеты, как правило, специализируются на подготовке специалистов по гуманитарным и социально-экономическим специальностям. Государство обеспечивает получение специальностей, которые требуют наибольших затрат, так как



подготовка современного инженера обходится значительно дороже, чем популярные специальности юриста, менеджера или бухгалтера. Таким образом, образовательная система боится от возможных проявлений несостоятельности рынка в образовательной сфере, могущих выразиться в том, что частные образовательные учреждения могут просто не предоставлять получения специальностей, требующих высоких издержек и связанных с фундаментальной наукой из-за риска невозврата первоначально вложенных средств, разбросанностью последующих выгод. Специалисты называют данное разделение сфер влияния в системе высшего образования Японии между негосударственным и государственным сектором разделением труда в предоставлении конечного продукта (product - mix differences): «Государственные университеты не являются более эффективными и не предоставляют более качественные знания; они просто предоставляют другие услуги, которые требуют большего количества вложений» [James, p. 93]

Государство устанавливает образовательные стандарты таким образом, чтобы издержки в негосударственном секторе были минимальны. Это приводит к снижению платы за обучение, росту спроса на негосударственное высшее образование и росту числа негосударственных университетов в долгосрочной и среднесрочной перспективе. Этому способствует и политика дотаций, и политика продуманной выдачи лицензий на право подготовки специалистов определенных специальностей в системе высшего образования, и более низкие требования к квалификации преподавательского состава, позволяющие экономить на фонде заработной платы и большее количество студентов, приходящихся на одного преподавателя в частных школах и университетах: «Расходы на одного студента в частных школах составляют только 70-80% расходов государственных школ на одного учащегося. К примеру, в 1995 на одного учителя в государственной школе приходилось восемнадцать студентов, тогда как в частной отношении ученики-учитель

составляло 26 к 1» [James, p. 95]. Несомненно, что подобное соотношение input-output differentials (различие в параметрах на входе и на выходе) стимулирует рост негосударственного сектора, однако если каждая сэкономленная на издержках образования иена, в конечном счете, уменьшит прирост общественного богатства более чем на иену, то такой способ неэффективен. В оправдание этой политики следует отметить, что большинство японских исследователей не видят прямой зависимости между снижением издержек и падением эффективности в сфере частного образования.

Государство гарантирует относительную легкость получения государственной лицензии на право осуществления педагогической деятельности и открытие негосударственного университета. Однако период открытых дверей для вхождения в образовательную сферу для негосударственных организаций осуществлялся непродолжительное время и сегодня получение лицензии - достаточно трудная задача.

В Японии правительством была создана возможность получения займов у банковских структур под гарантии государства в случае планирования строительства или капитального ремонта негосударственного образовательного учреждения: «В Японии расходы на капитальный ремонт и строительство обычно финансируются путем займов, которые затем выплачиваются за счет учебного заведения» [James, p. 65]. Проценты, как утверждают исследователи японской системы образования, относительно небольшие. В Японии образовательные учреждения активно сотрудничают с банковскими структурами, т.к. поручителем под определенную долю займов как государственных, так и негосударственных образовательных учреждений является японское правительство. Равноправие образовательных учреждений различных форм собственности также способствует активному вложению средств в сферу негосударственного образования.

Экспансия частных капиталов в сферу высшего образования стала возможна только в результате государственной политики сдерживания роста числа государственных образовательных учреждений, повышения престижа высшего образования у населения и высокого качества образования, получаемого в государственных университетах.

В качестве необходимых и достаточных предпосылок развития негосударственных форм образования в Японии необходимо выяснить причины, по которым частные лица, фирмы, корпорации занимались созданием негосударственных школ и университетов начали вкладывать средства в систему образования.

Таблица 4. Легальные и нелегальные выгоды от создания негосударственного образовательного учреждения в Японии

Легальные выгоды от создания негосударственного образовательного учреждения в Японии	Нелегальные выгоды от создания негосударственного образовательного учреждения в Японии
1. Основатель образовательного учреждения чаще всего становится директором или ректором, либо по крайней мере входит в Совет директоров. 2. Появление необлагаемых налогом привилегий, как-то оплата дорогостоящих обедов за счет учреждения, служебная машина, рекреационные услуги. 3. Увековечивание имени основателя в названии образовательного учреждения 4. Статус и престиж деятеля любого ранга тесно связаны с образованием, высоко почитаемым в Японии	1. Взятки, подарки за право быть принятым в негосударственное учебное заведение. 2. Продажа и покупка оборудования, необходимого для образовательного процесса с соответствующей «накруткой». 3. Возможность использования имиджа покровителя негосударственной сферы образования для личной политической карьеры.

При решении вопроса о финансировании негосударственной образовательной сферы частные лица руководствуются финансовыми и политическими соображениями. Это специфичная японская особенность, так как большинство негосударственных школ и университетов на Западе и в США создавалось конфессиональными организациями с религиозными целями. Тем более важен японский опыт для нашей страны, так как широкое развитие негосударственного образовательного сектора по соображениям религиозного и морального плана в настоящее время маловероятно.

Серьезное влияние на стандарты качества японской системы образования оказывает взаимодействие между собой центральных и местных органов по управлению и финансированию образовательной системы. Исследователями отмечается, что «для большинства категорий образовательных расходов, таких как заработная плата, учебники и школьные завтраки, закон требует от федерального правительства финансирования половины расходов с целью реализации национальных стандартов» [Cummins, p. 10].

Большинство государственных университетов подчинены непосредственно министерству образования Японии и им финансируются. Относительно небольшая их часть подчинена и финансируется местными органами образования. Государственные образовательные стандарты для образовательных учреждений любых форм собственности устанавливаются центральными органами образования. Субсидирование негосударственных университетов осуществляется как центральными, так и местными органами образования. В целом можно констатировать, что министерство образования играет важную роль в японской образовательной системе. Основными функциями министерства являются контролирующая и стандартизирующая. Министерство образования является ключевым звеном в системе экзаменов, чему отводится столь важное место в Японии, оно подтверждает и устанавливает квалификационные требования к преподавательскому составу

и программам, предлагаемым учебными заведениями, министерство устанавливает институциональные ограничения, выдавая и отзывая лицензии на право осуществления образовательной деятельности у негосударственных учреждений и т.д.

Следует подчеркнуть, что в значительной мере своими успехами японская система образования обязана высокой культуре менеджмента как на уровне управленческих структур, так и в самих государственных и негосударственных высших учебных заведениях. Во главе японского университета стоит президент, который возглавляет университетский сенат, являющийся консультативным органом. Сенат рассматривает бюджет университета, курирует работу факультетов и научно-исследовательских институтов, занимается вопросами координации и управления, создания, упразднения факультетов и их отделений, регулирует численность студентов и преподавателей. Университетская автономия в Японии позволяет приблизиться к оптимальному соотношению в распределении прав и обязанностей между ректором, администрацией и преподавательским составом высшего учебного заведения.

Однако при всех положительных институциональных особенностях японской системы высшего образования в ней присутствует, по крайней мере, один серьезный изъян – ориентация системы высшего образования на внутренний рынок труда. В отличие от системы высшего образования США в Японии очень малую долю составляет экспорт образовательных услуг: «На долю иностранных студентов в Соединенных Штатах приходится 7-8% (370 тыс. чел.) 6 % - в бывшей Западной Германии (90 тыс. чел.) и 10 % - в Англии (60 тыс. чел.). В Японии же их доля немногим более 1% - крайне низкий для супердержавы статистический показатель» [Дронишинец, с. 82]. В то время недостаточно большой процент японцев получают образование за рубежом: «Около 43 тыс. японских студентов обучается в Америке, в то время как только 1192 американских в Японии» [Макико, р. 93]. Причина заключается в

том, что до начала проведения новой политики государства приглашали иностранных студентов и сотрудничали с зарубежными вузами только несколько частных вузов Японии. При этом программы для иностранных студентов отличались от тех, по которым занимались японцы. Их рассматривали как «гостей», а не как обычных студентов, предоставляя только небольшой объем образовательных услуг. В настоящее время японские университеты при поддержке Министерства образования стремятся увеличить число иностранных студентов, в том числе и из России, что неизбежно приводит к пересмотру учебных программ, планов, перестройке других аспектов университетской системы. Доказательством данной институциональной перестройки является создание международных отделов в высших учебных заведениях Японии. Шестнадцать японских университетов (почти все частные) создали международные отделы и предлагают для обучения 53 предмета, что примерно в четыре раза больше, чем десятилетие назад. Прилагательное «международный» содержится в названии 11 университетов Японии [Дронишинец, с. 85].

Анализ японской системы качества высшего образования позволяет сделать вывод, что своим послевоенным успехам экономика Японии в значительной степени обязана грамотной адаптации системы высшего образования к социально-экономическим запросам японского общества.

Высокие стандарты качества высшего образования позволяют жителям Японии поддерживать высокий уровень жизни и сохранять мировое технологическое лидерство.

#### **Вывод по подразделу:**

В Японии государство играет ведущую роль в оценке качества услуг высшего образования. Оно контролирует негосударственные вузы на соответствие государственным стандартам качества. Взамен этого контроля

государство предоставляет финансовую поддержку вузам, входящим в систему стандартизации услуг высшего образования

### Литература по подразделу:

1. Дронишинец Н.П. Проблемы управления системой высшего образования в Японии. // Университетское управление: практика и анализ. № 1, № 2, 2004.
2. Сорокин Питрим. Человек. Цивилизация. Общество. -М.,: Политиздат, 1992, - 444 с.
3. Cummings William K. Education and Equality in Japan. - U.S. : Princeton University Press, 2000. - 305 p.
4. James E., Benjamin G. Public policy and private education in Japan. - N.Y.: St. Martin's press, 2008. - 218 p.
5. Makiko Hanami. International Student Exchange Program At Hitotsubashi University: Policy and Perspective // Hitotsubashi Journal of Social Studies. 2005. Vol. 27. N.2 – P. 115.
6. Vogel Ezra F. Japan as Number One: Lessons for America. - U.S.: Harvard Univ. Press, 2001. - 279 p.

### **2.3. Система оценки качества высшего образования в странах Западной Европы**

Страны Западной и Восточной Европы имеют разные образовательные системы. Основное их отличие состоит в размерах финансирования образовательных систем и степени развития негосударственного сектора. Статистические данные (таблица 5) по образовательным системам Западноевропейских стран не позволяют выявить какой-либо однозначной зависимости между общественным благосостоянием страны, качеством высшего образования и степенью доминирования административных и рыночных механизмов в функционировании системы высшего образования.

Анализ данных позволяет сделать следующие выводы:

- Уровень развития негосударственного образовательного сектора в начальном, среднем и высшем образовании существенным образом различается в странах Западной Европы. Корреляция между уровнем развития негосударственного сектора образования и темпами роста общественного благосостояния не является однозначной.
- Доля образовательных расходов в общем объеме государственных расходов различается от страны к стране. Существует устойчивая связь между степенью развития негосударственного образовательного сектора и уменьшением доли образовательных расходов в бюджете страны.
- Различна роль государства в финансировании системы высшего образования. В большинстве западноевропейских стран финансирование высшего образования составляет существенную долю общих образовательных расходов.



Таблица 5. Степень вовлеченности государства в предоставление образовательных услуг в странах Западной Европы

Страны	Доля учащихся получающих частное образование в общем числе учащихся (в процентах)*		Общественные расходы на образование (в процентах) **			
	начальное образование	среднее образование	от ВВП	от государственных расходов	доля расходов на высшее образование от общих расходов на образование	Доля лиц соответствующей возрастной группы, вовлеченная в получение высшего образования
Бельгия	55	65	5.4	14.3	17.3	32.7
Дания	-	14	7.9	14.5	20.7	29.6
Франция	15	22	5.7	18.5	12.5	30.9
Греция	6	4	2.9	7.5	20.1	26.2
Ирландия	100	68	7.1	9.3	17.1	24.2
Италия	8	6	4.0	8.6	10.1	24.3
Нидерланды	68	72	6.8	16.4	26.4	31.3
Португалия	6	8	4.5	8.7	14.9	12.0
Испания	35	35	3.2	13.3	N.A.	30.0
Великобритания	4	8	5.0	11.3	19.3	22.3
Германия	2	7	4.4	9.2	21.0	30.1
Австрия	4	7	5.9	7.8	19.0	29.4
Мальта	27	32	3.3	7.4	7.7	5.7
Швеция	1	-	7.4	12.8	13.4	31.2
Норвегия	1	3	6.8	13.6	14.5	32.9
Швейцария	2	6	4.8	18.9	18.6	23.7
Турция	0.3	3	2.1	10.5	25.3	10.4

\* - Unesco, Division of Statistic on Education, Development of Private Enrollment First and Second level Educ. 1985-1995 (Paris, Unesco, May, 1999)

\*\* - Unesco, Statistical Yearbook (Lanham, Md.: UNIPUB,1999).

### *Система оценки качества высшего образования в Германии*

Система образования в Германии признана как одна из наиболее гибких и дифференцированных, приспособленных к быстрому изменению потребностей народного хозяйства в кадрах различной квалификации. Студенческий контингент вузов ФРГ с 1995 г. до настоящего времени увеличился на 700 тыс. человек и приблизился к 2 млн. человек. По числу студентов на 10 тыс. населения ФРГ поднялась с 25-го места в мире в 1995 году до 16-го в начале 2000-х годов [Багаутдинова, с. 49]. Отметим, что по показателю числа студентов на 10 тыс. населения Германии также как и США находится позади России, при этом значительно опережает Россию по величине абсолютного и относительного финансирования одного студенческого места

Ответственность за функционирование системы образования лежит в основном на землях<sup>5</sup>. Все земли обладают большой самостоятельностью в организации образования, что имеет отрицательные стороны, поскольку учебные планы и аттестаты зрелости могут сильно отличаться друг от друга и в случае смены места жительства ребенок не всегда безболезненно может включиться в обучение. Земельные парламенты (ландтаги) и правительства вырабатывают с учетом местных условий основные направления политики в области высшего образования, создают необходимые условия для деятельности вузов, выделяют средства на их финансирование.

Деятельность вузов регулируется уставами, утверждаемыми земельными и государственными органами образования. Вузам предоставляется самостоятельность в определении своей структуры, содержания и методов обучения, в организации научных исследований, распределении финансов. В каждом вузе имеются органы самоуправления:

---

<sup>5</sup> Земли являются вторым уровнем системы государственного управления и в определенной степени аналогичны российским субъектам Федерации

конциль, ученый совет и кураторий, которые решают бюджетные вопросы, вопросы создания и упразднения подразделений вуза, осуществления связей с зарубежными вузами [Кивинен, с. 38].

Федеральное министерство образования имеет очень небольшие полномочия и большинство подготавливаемых им документов носят рекомендательный характер. Региональные отделы народного образования финансируют как начальную, так и среднюю школу. Финансирование высшей школы также в основном осуществляется региональными отделами народного образования. Можно констатировать, что одной из институциональных особенностей системы образования Германии является резко выраженный регионализм.

Негосударственная система высшего образования в Германии развита довольно слабо (за исключение системы детских садов, посещение которых добровольное и платное; негосударственные дошкольные учреждения охватывают примерно 80% детей соответствующего возраста [Зарецкая, с. 117]), что намного больше по сравнению с другими странами Западной Европы. Причины данного феномена видятся в следующем:

- В Германии образование традиционно являлось предметом государственной политики и тесно связывалось с идеологическими воззрениями на роль и место немецкой нации в мировом сообществе. В значительной степени неразвитость частного образовательного сектора есть наследие исторического прошлого Германии.
- Идея социально ориентированного рыночного государства, которая являлась и является основной для германского руководства с 1950-ых годов, предполагает активную степень вовлечения государственных структур в деятельность общественных институтов. В результате население Германии имеет страну с высоким уровнем социальной защищенности, в том числе и в образовательной сфере.

- Германия – настолько богатая страна, что может позволить государственную систему высшего образования. Однако, как показывает опыт последнего десятилетия, это не совсем так. Бюрократическая, неповоротливая система образования лежит тяжелым бременем на бюджетах германских земель. В последнее время все настойчивей и настойчивей раздаются голоса сторонников институциональных изменений и в этой сфере жизни немцев [Ги Сорман, с. 89].

подавляющая часть вузов Германии являются государственными, обучение в которых бесплатно. Высшие учебные заведения финансируются главным образом из государственных источников. Основная часть средств - 95,7 % поступает из бюджетов земель [Чурьянов, с. 40], остальные деньги из федерального бюджета. Федеральные ассигнования предназначаются в основном на капитальное строительство. Внебюджетные поступления составляют незначительную часть доходов вузов ФРГ и более половины из них выделяется немецким научно-исследовательским обществом. Внебюджетные средства играют заметную роль в технических вузах, где они составляют 15-20 % от бюджетных ассигнований. Средства, выделяемые на высшее образование частными фондами и производственным сектором, очень незначительны.

Важной особенностью системы высшего образования Германии является то, что государство стимулирует его получение путем стипендий или грантов: «около 30% студентов получают материальную помощь либо из федерального бюджета (33% всех средств), либо из бюджетов земель (44,6%) или общин (22,4 %). До принятия закона о федеральной помощи (июль 1990 г.) основная часть средств на обучение выплачивалась студентам в виде беспроцентной долгосрочной ссуды (максимум до 20 лет). В соответствии с новым законом 50% сумм, получаемых студентами, выделяются теперь в виде займа. Одновременно увеличен имущественный ценз родителей, чтобы

материальной помощью могли воспользоваться студенты из семей среднего достатка» [Чурьянов, с. 40-41].

Данная политика приводит к тому, что количество учащихся высших учебных заведений Германии неуклонно растет. При этом снижаются издержки на обучение одного студента, доля расходов на высшее образование уменьшается как в абсолютных, так и в относительных величинах: «Доля расходов на высшее образование в ВВП снизилась с 1,32% в 1995 году до 1.17% в 2004 году» [Галаган, с. 62].

Таким образом, в системе образования Германии можно выделить следующие параметры, влияющие на качество образовательных услуг:

1. Регионализация.
2. Развитие профессионально-технического образования.
3. Стимулирование государственными органами получения высшего образования путем политики широкого доступа в высшие учебные заведения.
4. Государственный характер высшего образования.

### ***Система оценки качества высшего образования во Франции***

Франция относится к числу стран с развитым государственным регулированием различных сторон экономической и социальной жизни. Система образования изначально складывалась при активной роли федеральных органов власти, которые и в современных условиях играют решающую роль в управлении системой образования, планировании и финансировании. Государственное регулирование, проведение реформ, контроль за качеством обучения и подготовкой преподавательских кадров осуществляется через жестко централизованную систему управления. Учебные планы и программы, распорядок школьной и вузовской жизни, назначение, перемещение и увольнение педагогического персонала высших

учебных заведений детально регламентируется правительственными постановлениями и контролируется многочисленными чиновниками вузовского ведомства.

Функции Министерства национального образования, одного из наиболее крупных государственных ведомств Франции, обширны. К ним относится управление и контроль через систему Генеральной инспекции, курирующей учебные заведения. Проверки, проводимые генеральными инспекторами, играют определяющую роль в вопросах профессионального продвижения преподавателей высшей школы, повышения заработной платы, перевода в другие учебные заведения. Тем самым осуществляется жесткий контроль за качеством обучения, но одновременно сковывается профессиональная свобода преподавателей высшей школы.

Государственные университеты Франции как учреждения научного и культурного характера с правовой точки зрения являются автономными. Статья 20 Закона о высшем образовании Франции гласит, что вузы как государственные учреждения научного, культурного и профессионального характера имеют статус юридического лица, обладают автономией в области учебной, научно-исследовательской, административной и финансовой деятельности. Фактически же отношения университета с государством регулируются договором, которые университеты заключают с органами государственного управления. В этих договорах фиксируются обязательства университетов перед государством в области развития высшего образования и научных исследований и обязательства государства перед университетами по обеспечению финансовыми ресурсами и открытию преподавательских должностей. Система высшего образования Франции является строго централизованной. Структура и функции вузов, учебные планы и программы, несмотря на объявленную соответствующими законами университетскую автономию, в значительной степени определяются инструкциями Министерства национального образования.

Непосредственно руководство высшей школой во Франции осуществляют:

- Дирекция высшего образования, решающая оперативные вопросы работы вузов;
- Дирекция персонала высшего образования, решающая кадровые вопросы;
- Административная и финансовая службы высшего образования и научных исследований [West, с. 34-49]

Важная роль в управлении вузами со стороны государства отводится региональным структурам. Территория страны разделена на 28 “академий” (учебных округов), в каждую из которых входит несколько (чаще всего 4-5) департаментов. Центром академии является тот город, где находится университет. Академия возглавляется ректором (канцлер академии) местного университета, который выступает как непосредственный представитель министра национального образования и контролирует от его имени деятельность всех подчиненных государству учебных заведений в данном учебном округе.

Система высшего образования во Франции представлена университетами, технологическими институтами, введенными в 1966 году в структуру университетов [Benson, p. 132] и высшими профессиональными школами. Французский университет является крупным учебным заведением, готовящим специалистов самого различного профиля: «Во Франции нет четко выраженной классификации университетов, кроме их подразделения на столичные (13 университетов) и провинциальные (43 университета). Выделены в отдельную группу 5 католических университетов. Университеты во Франции, как правило, многопрофильные вузы. В университетах обучается 85% студенческого контингента страны» [Benson, p. 26]. Себестоимость студенческого места в негосударственном секторе высшего образования в 2,7 раза превышает себестоимость подготовки специалиста в государственном секторе высшего образования [World, p. 139]. Поступление



во французские государственные университеты осуществляется без вступительных экзаменов, учитывается лишь результат выпускных экзаменов в школе, и формально университет не может не принять абитуриента при наличии у последнего высоких оценок за выпускные экзамены. В настоящее время данная система записи на первый курс по принципу «кто первый приехал, тот и успел записаться» подвергается критике со стороны, прежде всего, самих университетов. Наиболее престижные университеты стремятся осуществить отбор на основе конкурса аттестатов или по территориальному признаку. Но федеральные органы управления образованием препятствуют такой политике университетов. Это порождает в системе французского высшего образования проблемы: перенасыщенность студенческих аудиторий и низкие издержки на подготовку специалиста в государственном университете.

Таким образом, можно констатировать наличие массовости и общедоступности государственного высшего образования, получаемого в университетах Франции. Эта особенность негативным образом сказывается на статусе французских университетов в системе высшего образования. Получать диплом университета сегодня во Франции не престижно потому, что это может сделать почти любой выпускник школы (провал сигнальной функции образования) и потому, что уровень знаний там невысок, низкая себестоимость одного студенческого места сопровождается поточными методами образования и прочими подобными негативными факторами (провал подхода к образованию как к разновидности инвестиции в человеческий капитал).

Негосударственное высшее образование во Франции представлено в основном высшими профессиональными школами и католическими университетами. Высшие профессиональные школы представляют собой элитарные учебные заведения с очень высоким конкурсом на одно место. Высшие профессиональные школы бывают различных типов: коммерческие



профессиональные школы, инженерные школы, литературные школы и другие. Практически все высшие профессиональные школы Франции гарантируют трудоустройство своих выпускников в ведущих французских фирмах, что является главным преимуществом школ перед университетами, которые такую услугу предоставляют лишь частично.

Финансирование высших профессиональных школ осуществляется в основном из трех источников: за счет регионов и коммерческих палат, созданных на региональной базе (государственный источник финансирования), за счет оплаты студентами образовательных услуг (частный источник финансирования), за счет коммерческих договоров с французскими фирмами на подготовку специалистов определенной квалификации (частный источник финансирования). Возможности самостоятельного привлечения и использования дополнительных ресурсов университетами крайне ограничены из-за отсутствия автономии.

В системе образования Франции можно выделить следующие факторы, влияющие на качество высшего образования:

- Централизм и доминирующая роль федеральных органов образования.
- Развитие контрактных отношений между государством и негосударственными образовательными учреждениями.
- Массовость и общедоступность государственного высшего образования.
- Наличие элитарного частного сектора высшего образования.

### Выводы по разделу 2:

Анализ подводит к выводам о существовании двух основных подходов к системе качества высшего образования.

Первый, предполагает широкий доступ населения к получению высшего образования в государственных образовательных учреждениях. Так, например, в Германии и Франции высшее учебное заведение фактически не может не принять абитуриента имеющего аттестат о среднем образовании, так как в государственных вузах отсутствуют приемные экзамены и отсев абитуриентов не производится. Неизбежным следствием этой практики являются невысокие издержки на одного студента, переполненность аудиторий, и, как следствие, низкое качество подготовки специалистов. При общедоступном и дешевом высшем образовании государство оставляет для частного сектора небольшую, но очень важную с точки зрения общественных предпочтений нишу - предоставление населению элитарного образования, требующего высоких издержек на подготовку специалиста. Очевидно, что оно доступно только для людей с достаточно высокими доходами. Представляется, что при подобном подходе система высшего образования не будет выполнять сигнальной функции, эффективно способствуя перераспределению мест в политической, управленческой, культурной и прочих элитах между различными категориями граждан, так как на высшие ступени социальной пирамиды будут попадать только богатые. Большинство населения начинает рассматривать высшее образование как разновидность потребления. Подобная система существует в странах Западной Европы и некоторых штатах США.

Логика данного подхода следующая: добиться роста общественного благосостояния за счет придания ключевого значения принципу равенства и общедоступности образования и некоторого пренебрежения фактором эффективности.

Второй подход в большей степени соответствует меритократическим представлениям о роли образования в обществе. Доступ населения к получению государственного высшего образования сильно ограничен. В государственные вузы попадают лишь прошедшие строгий отбор, состоящий, как правило, из письменных экзаменов. Издержки на подготовку специалиста достаточно высоки из-за ограниченного числа мест. Государственный вуз становится местом подготовки будущей элиты общества. Государство оставляет для частного сектора более просторную и менее значимую нишу - предоставление массового и дешевого образования. Дешевизна определяется низкими издержками частных вузов на подготовку специалистов, высокой конкуренцией за будущего студента и частичной финансовой поддержкой государства. Большинство населения начинает рассматривать возможность получения высшего образования как разновидность инвестиции. Высшее образование более эффективно начинает выполнять функцию социального лифта. Подобная система получила наибольшее распространение в Японии, Китае, странах Юго-восточной Азии и некоторых штатах США.

Логика данного подхода следующая: добиться роста общественного благосостояния за счет придания ключевого значения фактору эффективности и некоторого пренебрежения принципом равенства и общедоступности образования.

Следует констатировать, что высшее образование продолжает оставаться привлекательным объектом для инвестирования как с позиций общественной, так и частной отдачи.

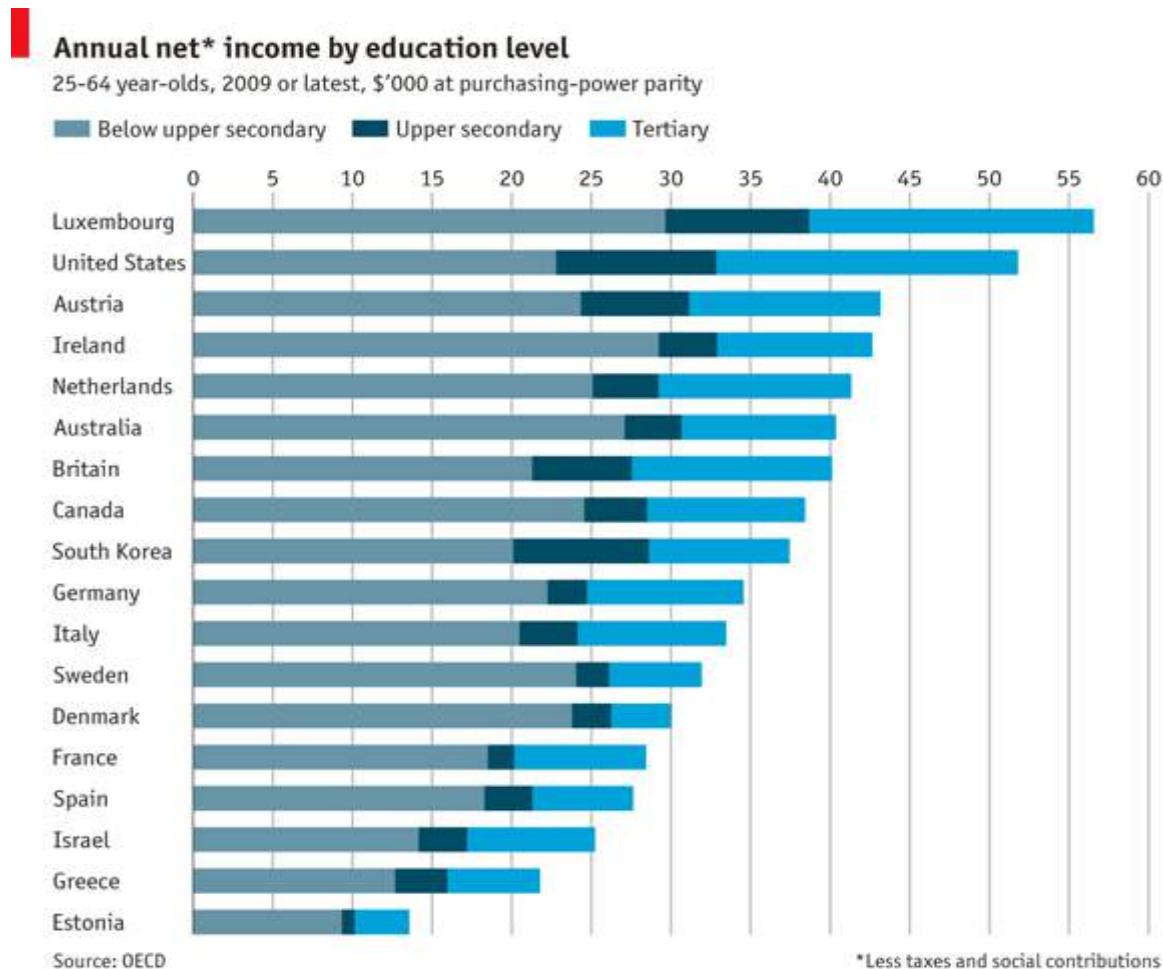


Рисунок 15. Ежегодный чистый доход индивида с учетом уровня образования

Можно предположить, что частный сектор в системе образования выполняет роль своеобразного «чистильщика улиц» после того как прошла государственная машина по уборке территории. Государство, при любой системе, всегда оставляет свободные образовательные ниши, которые заполняются негосударственным сектором. Представляется чрезвычайно важным, чтобы подобные ниши оставались государством сознательно, чтобы политические решения о частной сфере высшего образования носили экзогенный характер, а не закрепляли или пытались изменить уже сложившийся статус-кво.

## Литература по разделу 2:

1. Багаутдинова Н.Г. Высшая школа сегодня и завтра: пути преодоления кризиса. – М.: ЗАО «Издательство «Экономика», 2003. – 426 с.
2. Кивинен О., Ринне Р. Рынок образования, квалификации и европейская интеграция // Высшее образование в Европе. 2007. № 2. – С.34-49.
3. Государство и образование: опыт стран Запада. (Сборник обзоров). Под ред. Зарецкой С.Л. - М. 2002. - 140 с
4. Сорман Ги. Либеральное решение. - М. : изд-во “Инфра-М”, 2002. 272 с
5. Чурьянов Ю. Д. Финансирование ВУЗов: опыт некоторых зарубежных стран. - Вестник Московского университета. Серия 6 “Экономика”, 2005. № 4.
6. Галаган А. И. Университеты в региональных, экономических и управленческих структурах США, стран Западной Европы и Японии. НИИ высшего образования. - М., 2004. - 128 с.
7. West Edwin G. Education with and without the State. 2006//  
[www.worldbank.org/education](http://www.worldbank.org/education)
8. Benson C. The Economics of Public Education., 3-rd ed. -Boston: Houghton Mifflin, 2008. - 231 p.
9. World Education Encyclopedia. Ed. by George Thomas Kurian. U.S.: N.Y., 2010. - 1720 p.

### **Раздел 3. Система качества высшего образования РФ: проблемные векторы развития**

#### **3.1. Проблема неблагоприятного отбора в высшем образовании**

Влияние высшего образования на экономическое развитие может рассматриваться с двух позиций: с позиций образования как инвестиции в человеческий капитал или образования как сигнала.

Подход «образование как инвестиция» делает акцент на производственную функцию образования. В данном контексте увеличение уровня образования, подобно капиталу, природным ресурсам, труду и прочим факторам производства, положительно влияет на уровень ВВП страны. Это влияние происходит через рост производительности труда. Основу данного подхода заложил Гарри Беккер [Беккер, главы 2,3]. Для оценки эффективности инвестиций в высшее образование применяется стандартный анализ «затраты-выгоды» [Якобсон, с. 269-273] с расчетом чистой приведенной стоимости проекта и учета возможных будущих рисков.

Однако до сих пор четко отфильтровать образование от воздействия других факторов экономического роста не удалось. Сложности заключаются в определении того, что мы измеряем: уровень образования и качество образования, особенно в развивающихся странах, могут не корреспондировать. Более того, опыт нашей страны до сих пор не позволяет определить уровень образования как причину экономического успеха, как на уровне семьи, так и на уровне страны в целом. Нужно понимать, что высшее образование может с таким же успехом быть предметом потребления, как и инвестицией.

Основу для анализа высшего образования как сигнала заложил Майкл Спенс [Spence]. По его логике, если отбросить положительное воздействие

высшего образования на производительность труда, то высшее образование является сигналом работодателю о наличии у работника более высокого уровня производительности труда. Факт получения высшего образования свидетельствует скорее о врожденных, чем о приобретенных сравнительных преимуществах работника. К таким преимуществам можно отнести скорость принятия и качество управленческих решений, мыслительные способности работника, лояльность к работодателю, склонность к вредным привычкам и т.д.

Важно отметить, что в модели Спенса результатом работы высшей школы является так называемое разделяющее равновесие (*separating equilibrium*), приводящее к росту зарплат высокопроизводительных работников за счет низкопроизводительных работников.

Для работников с высокой предельной производительностью труда издержки получения высшего образования ниже, чем для низкопроизводительных работников. Именно поэтому они получают образование следующей ступени (в нашем контексте это бакалавр, магистр и PhD). Для Спенса данный сигнал, приносящий выгоду высокопроизводительным работникам, порождает отрицательные внешние эффекты для низкопроизводительных работников. Если фонд оплаты труда не изменился, и все продолжают делать то, что они делали до получения сигнала высокопроизводительными работниками, то благосостояние общества снижается на величину расходов на высшее образование со стороны работников с высокой предельной производительностью труда. Высшее образование является фильтром и позволяет высокопроизводительным работникам получать трансферт от низкопроизводительных работников. Воздействие на общественное благосостояние отрицательное, расходы на высшее образование становятся пустой тратой ресурсов, так как образование порождает только перераспределительные эффекты.

Возражение против этой логики можно построить следующим образом. По Спенсу фирмы платят работникам заработную плату ( $W$ ) в соответствии с их предельной производительностью ( $MPL$ ), причем найм сотрудников происходит до тех пор, пока ожидаемые выгоды от дополнительно нанятого работника не сравняются с предельными издержками на него.

$$\text{Соблюдается условие } \frac{W}{P} = MPL,$$

где

$\frac{W}{P}$  – реальная заработная плата;  $P$  – цена готовой продукции;

$MPL$  – предельный продукт труда;  $MRPL$  – предельная доходность труда

Однако, равенство между реальной заработной платой и предельной доходностью труда  $MRPL$  [ $MPL * P_{\text{готовой продукции}}$ ] существует только в условиях совершенной конкуренции как на рынке труда, так и на рынках конечных товаров и услуг. На практике чаще возникают ситуации, когда фирмы обладают определенной рыночной властью как на рынках труда (монопсония), так и на рынке конечных благ (монополия). В этом случае возникает ситуация, когда  $\frac{W}{P} < MPL$ , т.е. фирмы несколько не доплачивают работникам. Условие недоплаты может усиливаться, если учесть, что работники менее расположены к риску, чем работодатели и согласны платить за отсутствие риска в виде урезания заработной платы. Если фирмы не разделяют высокопроизводительных ( $MPL_{HIGH}$ ) и низкопроизводительных работников ( $MPL_{LOW}$ ), то оплата происходит на уровне ожидаемого среднего продукта труда ( $APL$ )  $ARPL$ . Если  $\alpha$  – доля высокопроизводительных работников в общей массе, и  $(1 - \alpha)$  – доля низкопроизводительных, то:

$$\alpha * MPL_{HIGH} + (1 - \alpha) * MPL_{LOW} = APL < \frac{W}{P}$$



Заметим, что выигрыш фирмы составит в этом случае разницу между средним продуктом труда и реальной заработной платой, умноженной на количество нанятых работников ( $L$ ):

$$\text{Выигрыш фирмы} = \left( APL - \frac{W}{P} \right) * L$$

После того как производительные работники получили достоверный сигнал при помощи институтов высшего образования, то фирмы начинают платить разную заработную плату разным категориям работников. Пусть зарплата высокопроизводительных работников составит  $W_{HIGH}$ , а зарплата низкопроизводительных работников -  $W_{LOW}$ . В этом случае выигрыш фирмы составит:

$$\left( MPL_{HIGH} - \frac{W_{HIGH}}{P} \right) * \alpha * L + \left( MPL_{LOW} - \frac{W_{LOW}}{P} \right) * (1 - \alpha) * L$$

Фирма может при помощи системы высшего образования проводить эффективную дискриминацию работников, максимизируя выигрыш на каждом субрынке. Причем выигрыш фирмы напрямую зависит от эластичности спроса на труд и эластичности предложения труда по заработной плате на каждом из субрынков.

В этом случае воздействие на общественное благосостояние становится более неопределенным. Если в концепции Спенса выигрыш одних полностью компенсируется проигрышем других, то в данной схеме выигравших сторон две – высокопроизводительные работники и сами фирмы.

Допущение о неэффективных информационных рынках и рисках отдачи инвестиций в высшее образование также может оказать воздействие на итоговое воздействие высшего образования на общественное благосостояние. Высшее образование является механизмом вертикальной мобильности. Пожалуй, это ключевой механизм продвижения в настоящее время. Некоторые виды бизнеса построены таким образом, что победитель

получает все. Например, доходы в адвокатской, актерской, научной среде достаточно сильно зависят от «везучести» или вовремя поданного сигнала. Несомненно, что таким сигналом является наличие высшего образования.

Инвестиционный проект по приобретению данного сигнала на уровне индивида становится оправданным, если:

$$\rho * NPV > C,$$

где

$\rho$  – вероятность, что сигнал будет замечен;

$NPV$  – чистые выгоды от карьерного роста, связанного с получением образования;

$C$  – прямые и косвенные издержки получения образования.

***Если индивиды корректно оценивают вероятность карьерного роста, вызванного получением высшего образования, то инвестиции в образование будут оптимальны с точки зрения высокопроизводительных работников.*** Для оценки воздействия на общественное благосостояние нужно включить в анализ внешние эффекты, так как улучшение благосостояния высокопроизводительных работников сопровождается ухудшением благосостояния низкопроизводительных и последние не получают никакой компенсации. ***Суммарное воздействие будет положительным, если выигрыш фирм и высокопроизводительных работников превысит проигрыш низкопроизводительных работников.***

Однако, можно предположить и возможность излишне оптимистичного подхода «инвесторов в человеческий капитал». В этом случае возникнет ситуация аналогичная «проклятию победителей» при проведении аукционных торгов [Varian Hal, p. 317-318]. Индивиды будут переплачивать за высшее образование, и объем инвестиций окажется избыточным с позиций общественного благосостояния. Аналогично, при установке «от образования ничего не зависит» вложение в высшее образование будет давать завышенную отдачу. Поэтому расхождение между восприятием вероятности

быть замеченным и фактической вероятностью успешной карьеры на рынке труда может оказывать воздействие как на цену получения сигнала, так и на общественное благосостояние. Влияние политических, социальных, внутрисемейных и других факторов, воздействующих на ожидания отдачи от вложений в высшее образование, может стать важным фактором роста или снижения общественного благосостояния

Важную роль в концепции Спенса играет достоверность сигнала. В концепции Спенса *высшее образование дешевле получать высокопроизводительным работникам, которые дают достоверный сигнал работодателям.*

Интересным является возможность высшего образования отбирать худших, т.е. низкопроизводительных работников. Отбор худших является следствием информационной асимметрии, в данном случае, на рынке труда [50 лекций, с. 507-510]. Подобную ситуацию мы можем наблюдать при получении водительских прав – тот, кто умеет ездить, пытается сдать без взятки и не сдает, тот, кто не умеет – платит и сдает. Похоже, что подобная система складывается и при присуждении кандидатских и докторских ученых степеней. Данному явлению можно дать название академической ловушки, как частного случая институциональной ловушки [Полтерович, с. 4]. В условиях чистой рыночной экономики подобный сигнал невозможен – зачем платить за то, что даст мне уменьшения дохода. В условиях смешанной экономики, где на ценообразование на рынке труда активно влияет государство через механизмы более высокой оплаты лицам с высшим образованием, данный сигнал может иметь смысл. В экономической теории данное явление получило название «поиск ренты» [Varian, p.412]. Экономический агент приобретает сигнал в виде диплома о высшем образовании, кандидатской или докторской степени (в худшем случае покупает его), позволяющий ему получать более или менее фиксированную ренту.

Если вся система построена на взятках, и первоначальное распределение дохода случайно, то подобный неблагоприятный отбор может иметь место. Первоначальная неэффективность будет порождать дальнейшую, т.е. худшие могут продолжать отбирать худших. Результатом данного специфического разделяющего равновесия станет превращение системы в «замок из слоновой кости». Система высшей школы в этом случае будет сопротивляться какому-либо внешнему контролю, типа международных образовательных стандартов или рейтингов, так как в результате этого секрет полишинеля может раскрыться. Традиционные институты решения проблемы отбора худших представлены у Акерлофа [Akerlof, p. 497-499]. Из них ключевую роль играет брендовая политика и франчайзинг. К сожалению, в нашей стране подобные институты представлены достаточно слабо. Следует отметить, что подобное разделяющее равновесие может существовать лишь при поддержке государства, когда искажения, возникающие в общественном секторе экономики, переливаются в частный сектор. Прекращение государственного регулирования ведет к прекращению искажающих сигналов, порождаемых системой высшего образования. Рынок самостоятельно начинает фильтровать сигналы посылаемые учреждениями высшего образования.

Возможна ситуация, когда высшее образования становится настолько широко распространенным, что его может получить практически каждый. Похоже, что в России данная ситуация уже сложилась. В 2006 году число выпускников школ составило 1 млн. 670 тыс. человек [Россия в цифрах, с. 133], а численность студентов-первокурсников - 1 млн. 658 тыс. [Россия в цифрах, с. 138]. Даже с учетом отложенного спроса на высшее образование тех, кто раньше не мог себе этого позволить, мы наблюдаем ситуацию, что диплом о высшем образовании становится таким же атрибутом типичного потребителя, как сотовый телефон или стиральная машина.

В этом случае речь идет об объединяющем равновесии (poolingequilibrium). В ситуации объединяющего равновесия за услуги высшего образования платят и высокопроизводительные и низкопроизводительные работники, причем это никаким образом не сказывается на уровне их оплаты труда. Фирмы продолжают платить на уровне средней производительности труда, так как *высшее образование в нашей упрощенной модели перестает быть сигналом*. Если в модели Спенса с разделяющим равновесием мы наблюдали две выигрывающие стороны – высокопроизводительных работников и фирмы, то в объединяющем равновесии проигрывают все. *В результате происходит перевод части ресурсов в пользу системы высшего образования, которая взамен не предоставляет ничего – ни роста производительности, ни корректных сигналов*.

Анализ возможных приложений концепции сигнальной функции высшего образования приводит к трем возможным вариантам: разделяющее равновесие с достоверными сигналами, разделяющее равновесие с отбором худших и объединяющее равновесие. Следует подчеркнуть неэффективность двух последних типов равновесий по сравнению с равновесием, описанным М. Спенсом.

Очевидно, что на каждом из субрынков высшего образования России может сложиться то или иное равновесие и определение их типов. Например, анализ на рынке юридического или экономического образования, представляет задачу для дальнейших исследований. Загадкой остается вопрос – по каким причинам в России нет ни одного филиала зарубежного вуза, тогда как в Китае, например, подобная практика достаточно распространена. Данная форма франчайзинга могла бы увеличить конкуренцию в системе высшего образования и способствовать росту качества образовательных услуг.

### Литература к подразделу:

1. Россия в цифрах. 2007: Крат. стат. сб./ Росстат – М., 2007. – 494 с.
2. Беккер Г.С. Человеческое поведение: экономический подход. Избранные труды по экономической теории: Пер. с англ. – М.: ГУ ВШЭ, 2003. – 672 с.
3. Полтерович В. «Институциональные ловушки» и экономические реформы // Экономика и математические методы. 1999, т. 35., №2, с. 3-40
4. 50 лекций по микроэкономике: в 2-х т. СПб: Экономическая школа. 2000. Т. 2. - 776с.
5. Якобсон Л.И. Экономика общественного сектора. М.: Аспект Пресс, 1996. – 319 с.
6. Akerlof, G. The Market for Lemons’: Quality Uncertainty and the market Mechanism // Quarterly Journal of Economics (August 1970), 488-500
7. Varian Hal R. Intermediate Microeconomics. A Modern approach. Sixth Edition. 2003.
8. Spence M. Market Signaling, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1974

### 3.2. Инбридинг как фактор снижения качества высшего образования

Популярная сетевая энциклопедия Wikipedia предлагает следующее определение понятия инбридинг: «Инбридинг - скрещивание близкородственных форм в пределах одной популяции организмов (животных или растений). <...> При близкородственном скрещивании (или самоопылении у растений) может возникать депрессия: уменьшение урожайности растительных культур, измельчание животных, возникновение аномалий и уродств. Это объясняется гомозиготностью по вредным рецессивным генам» [Wikipedia]. В статье Е. Сивак и М. Юдкевич, посвященной академическому инбридингу, опубликованной в журнале

«Вопросы образования» авторы принимают точку зрения Caplow T. и McGee R. в том, что «инбридинг представляет собой наем университетом преподавателей, получивших образование в этом же университете...» [Юдкевич М.М.].

Представляется, что распространение понятия инбридинга в образовании только на сферу «подготовка и защита кандидата наук в вузе А – прием на работу в вуз А» является несколько узким. Инбридинг может возникать и на других стадиях:

- «выпуск из школы-партнера Б – прием в вуз А»
- «выпуск бакалавра из вуза А – прием в магистратуру вуза А»
- «выпуск из магистратуры вуза А – прием в аспирантуру вуза А»

При желании данную схему можно распространить и на детский сад. Данная схема похожа на так называемую японскую систему менеджмента, недостатки и преимущества, сводятся к дилемме «профессионализм-лояльность» и наличию специфического капитала [Алчиан, С. 293]. Развитие вертикальных связей, в нашем случае вертикального инбридинга, оправдано при наличии значительных внешних эффектах как в производстве (мы готовим специалиста, а вы его перекупаете), так и в потреблении (спрос потребителей четко дифференцирован в зависимости от региона). Поэтому дискуссию о вертикальном инбридинге можно свести к дискуссии о преимуществах и недостатках вертикальной интеграции, конечно, с учетом отраслевой специфики высшего образования.

Если же ограничиваться лишь зоной «аспирантура-вуз», то возможные стратегии кандидата наук выглядят следующим образом:

1. Кандидат наук не идет работать в систему высшей школы.
2. Кандидат наук идет работать в тот же вуз, в котором он получил кандидатскую степень (inbreeding).
3. Кандидат наук идет работать в вуз партнер (взаимный outbreeding).



4. Кандидат наук идет работать в нижестоящую структуру (техникум, колледж, школа).

5. Кандидат наук выходит на свободный региональный рынок труда и нанимается другим вузом и переезд в другой субъект Федерации не предполагается.

6. Кандидат наук выходит на свободный федеральный рынок труда и нанимается другим вузом, что предполагает переезд из одного региона в другой.

7. Кандидат наук выходит на международный рынок труда, что предполагает переезд из одной страны в другую.

Идеалом является ситуация 7, при которой молодой кандидат наук становится «гражданином мира» и выходит на международный рынок труда, но, к сожалению, чаще встречается даже не ситуация 2, на которую делает акцент М. Юдкевич [Юдкевич М.М.], а ситуация 1, когда защитившийся кандидат вообще не работает в системе образования. В этом случае статус «кандидата наук» становится неким довеском к другим регалиям, уже имеющимся у индивида. В ситуации 1 ученая степень становится функцией от дохода (богатства, статуса) индивида, а не наоборот.

На практике для большинства молодых кандидатов наук, желающих работать в системе высшей школы, в той или иной степени доступны стратегии 2-6. Однако выбор стратегии должен осуществляться на более раннем этапе – этапе выбора аспирантуры. Очевидно, что выход на федеральный рынок труда предполагает окончание престижной аспирантуры, для реализации других стратегий достаточно провинциальных аспирантур.

Для достижения равновесия на рынке или «квазирынке» выпускников аспирантур, планирующих работать в системе высшей школы нужно проанализировать стратегии лиц, осуществляющих спрос на услуги кандидатов наук. Анализ диктаторского поведения в известном учебнике D. Mueller «PublicChoiceIII» и исследования Г. Егорова и К. Сонины дилеммы



«лояльность vs. профессионализм» показывает, что 100% лояльность не выгодна диктатору, т.к. это приводит к полной деградации системы и ее полному краху [Egorov G.]. Диктатор использует смешанную стратегию, пытаясь, в соответствии со своей функцией полезности, получить некую оптимальное соотношение между лоялистами-дилетантами и профессионалами-перебежчиками. Если под диктатором понимать руководителя кафедры (департамента), а под лоялистами – преподавателей, взращенных в рамках замкнутой «научной школы», то полный инбридинг не нужен заведующему кафедрой. Он будет находиться в постоянном поиске преподавателя мечты – профессионала-лоялиста, правда, безрезультатном. Это и показывают результаты опроса Е.В. Сивак и М.М. Юдкевич о предпочтениях заведующих кафедрами, как лиц принимающих кадровые решения: «62% респондентов считают, что политика вуза должна быть направлена на привлечение преподавателей, окончивших тот же вуз, 11% - на молодежь окончивших другие вузы». Однако если к аутсайдерам отнести и «преподавателей со стажем и опытом работы» (39%), и «практиков, готовых совмещать работу с преподавательской деятельностью» (15%), и «молодых преподавателей, окончивших другие вузы» (11%), то привлекательность инбридинга для заведующих кафедрой не столь очевидна.

Привлечение в вуз профессионала со стороны может снизить репутацию лично заведующего кафедрой (профессионал может показать, что заведующий кафедрой, например, некомпетентен и не соответствует занимаемой должности), но увеличивает репутацию кафедры в целом (а это положительно влияет на функцию полезности заведующего кафедрой). Итоговая стратегия поведения может оказаться разной в зависимости от значимости первого и второго параметров. В игровых моделях можно получить любой результат, но на практике заведующий кафедрой будет пытаться обменивать минимум потери лояльности на максимум приобретения профессионализма. Если учесть возможность недостоверных

сигналов, посылаемых нанимаемыми преподавателями, то ситуация становится еще более запутанной.

Возможно, проблема состоит не в инбридинге как таковом, а в практике найма заведующих кафедрами и других более высоких иерархических структур. Инбридинг - порождение системы, в которой отсутствует какая-либо оправданная ротация заведующих кафедрами, деканов, ректоров и т.д. Стремление к безопасности вузовской бюрократии порождает стремление к лояльности подчиненных и в условиях отсутствия четких механизмов оценки добавленной стоимости ведет к инбридингу как наиболее безопасной форме сохранения статус-кво.

К сожалению, преследование лояльности со стороны преподавателей ведет к потере качества высшего образования. Л. Любимов отмечает по этому поводу: «Отсутствие профессиональной (образовательно-компетентностной) основы для обеспечения самодостаточности, устойчивости своего положения заставляет любого непрофессионала искать компенсацию этого дефицита. И он находит ее в интригах, сговорах, соучастии в коалициях таких же, как он, и, конечно, в коррупции. И тогда его деятельность становится контркультурной, разрушительной» [Любимов Л.]. Данная логика рассуждений ставит на повестку дня следующие верифицируемые гипотезы:

- частные вузы, созданные как ответвления вузов государственных, будут показывать меньшую эффективность по сравнению с независимыми частными вузами.
- кафедры, возглавляемые аутсайдерами, будут иметь более высокую репутацию по сравнению с кафедрами, возглавляемые инсайдерами.
- столичные аспирантуры более эффективны по сравнению с аспирантурами провинциальными.

Бесполезно бороться с инбридингом, так как это следствие, а не причина. Запрет инбридинга просто приведет к тому, что он будет существовать в других формах. Поэтому необходимо:

1. Внедрение четких внешних критериев эффективности работы отдельных преподавателей и кафедр в целом.
2. Ротация заведующих кафедр. Число сроков заведования кафедрой должно быть ограничено во времени.
3. Учет мнения конечных потребителей образовательных услуг. Причем нужно обращать внимание не на мнение студентов (из-за возможности их стратегического голосования), а на мнение выпускников вуза. Их оценка более независима.

Для роста качества услуг высшего образования необходимо внедрять зарубежные положительные практики обучения специалистов провинциальных вузов: стажировки в других вузах, привлечение иностранных специалистов, развитие межвузовского преподавательского обмена подобно тому, как это делалось в дореволюционной высшей школе.

Диагноз Л. Любимова в том, что «мгновенный слом социально-экономической системы превратил в непрофессионалов десятки миллионов тех, кто, покинув насиженные места в промышленности и бюджетном секторе, ринулся в сферу услуг» [Любимов Л.] является верным и очевидным для аналитика. Ликвидация непрофессионализма, захлестнувшая высшую школу, является вызовом, но инбридинг – следствие данного непрофессионализма, а не его причина.

#### **Литература к подразделу:**

1. Алчиан Армен А., Демсец Гарольд Производство, стоимость информации и экономическая организация // Сборник Вехи экономической мысли.

- Теория отраслевых рынков. Т.5./ Под общ.ред. Слуцкого А.Г. - Спб.: Экономическая школа, 2003. – С.280-318.
2. Mueller Dennis C. «Public Choice III»// Cambridge university press. Ch. 18, Dictatorship. – P.406-428
  3. Egorov G., Sonin K.. Dictators and Their Viziers: Endogenizing the Loyalty-Competence Trade-Off // Journal of European Economic Association, Forthcoming. [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=630503](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=630503)
  4. Любимов Лев. Страна непрофессионалов // Ведомости. 11.03.2010 // <http://www.vedomosti.ru/newspaper/article/2010/03/11/227747>
  5. Сивак Е.В., М.М. Юдкевич «Академический инбридинг: за и против» // Вопросы образования. №3, 2008

### **3.3. Ценовая эластичность услуг высшего экономического образования**

Важным фактором развития любого образовательного учреждения или образовательной организации является грамотное ценообразование. Система высшего экономического образования находится в условиях достаточно жесткой конкуренции. Вузы конкурируют и за студентов и за преподавателей, поэтому грамотная ценовая политика может стать важным конкурентным преимуществом на рынке услуг высшего экономического образования. В 2010 и 2011 годах в Курском институте менеджмента, экономики и бизнеса было проведено исследование, в ходе которого была предпринята попытка решить следующие позитивные и нормативные проблемы.

Позитивные проблемы:

- Конкуренция какого типа происходит в высшем экономическом образовании в Курской области – по Курно или Бертрону?

- Создает ли нынешняя ситуация на рынке высшего экономического образования для игроков (профессоров и студентов) стимулы инвестировать капитал в качество обучения?

Нормативные проблемы:

- Что можно сделать, чтобы изменить ситуацию на региональном рынке высшего экономического образования?
- Какой должна быть ценовая политика частного вуза, занимающего около 11% на рынке экономического образования?

Высшее образование является составным благом, предложение которого осуществляется рыночным и нерыночным секторами экономики. Дизайн спроса на высшее экономическое образования важен, так как он позволяет оптимизировать структуру предложения на рынке и улучшить ситуацию на рынке труда в высшей школе. Ценовая эластичность спроса является одним из ключевых элементов в этом процессе. Первым этапом исследования стало определение индекса Херфиндаля на рынке экономического образования [Nicholson, Cabral]. Индекс Херфиндаля используется для оценки степени монополизации отрасли, вычисляется как сумма квадратов долей продаж каждой фирмы в отрасли  $HI = \sum_{i=1}^n s_i^2$ , где  $s_i$  – доля  $i$ -той фирмы на рынке.

Для вычисления индекса Херфиндаля были взяты данные общего числа студентов экономических вузов и экономических факультетов в Курской области и были определены доли каждого вуза. В результате значение индекса Херфиндаля составило  $HI = 0.2768$ . На второй стадии исследования был определен индекс Лернера.

Индекс Лернера рассчитывается по формуле  $LI = \sum_{i=1}^n s_i * \frac{P_i - MC_i}{P_i}$ , где  $s_i$  – доля  $i$ -той фирмы на рынке.

Предельные издержки (МС) рассматривались, как постоянные и были определены как сумма расходов на выплату заработной платы преподавателей плюс стоимость аренды на группу студентов (10 студентов) за семестр. Средний размер МС на группу составил 82'700 рублей (\$ 2750). Средняя цена ( $P_i$ ) в группе определялась как  $P*10*0.85$  (так было сделано предположение о наличии средней 15%-ой скидки за обучение,  $P$  - цена обучения за семестр каждого студента). Для государственных вузов, имеющих и бюджетных, и внебюджетных студентов наличие средней скидки может быть намного большим. Так же не учитывался разброс цен на разных специальностях, на разных курсах и т.д.

Упрощение в данном исследовании состояло в том, что Курский институт менеджмента, экономики и бизнеса был взят в качестве репрезентативного вуза и индекс Лернера был получен только для него, а потом автоматически был перенесен на всю отрасль экономического образования в Курской области. В результате значение индекса Лернера составило  $LI = 0.46$ .

Третьим этапом исследования стало определение ценовой эластичности спроса на рынке экономического образования. Рыночная эластичность

составила по модулю  $|\varepsilon| = \frac{HI}{LI} = \frac{0.2768}{0.46} \approx 0.6$

Значение рыночной эластичности позволило определить ценовую эластичность может для каждого экономического вуза или факультета в Курской области. В Курском институте менеджмента, экономики и бизнеса,

значение составило по модулю  $|\varepsilon_{МЭБИК}| = \frac{0.6}{0.11} = 5.5$ , где 0.11 – доля Курского института менеджмента, экономики и бизнеса на рынке экономического образования в Курской области.

Для верификации результатов был проведен простой эконометрический анализ. Были проанализированные данные о ценах,

ставках заработной платы и количестве первокурсников в Курском институте менеджмента, экономики и бизнеса, в течение двенадцати лет (1998-2011 годы). Для упрощения работы были приняты во внимание динамика численности выпускников школ (для дневной формы обучения) и динамика реальных доходов населения в Курской области для полного и образования неполный рабочий день и для простоты эластичности доходов был равен 1) и получено ряд регрессий. Значение ценовой эластичности составило минус 5,25 для очной формы обучения и 3,5 для заочной формы обучения. В рамках проведенного эконометрического исследования были сделаны следующие допущения:

- вуз интересуют только денежные поступления от обучающихся;
- руководство вуза «близоруко» и поэтому берет всех, кто готов платить за обучение;
- студентам небезразлично качество обучения, поэтому они реагируют на уровень квалификации преподавателей;
- конкуренция за преподавателей со стороны вузов является производной от спроса студентов на актуальные знания и навыки, т.е. качество преподавателей и заработная плата связаны между собой;
- уровень квалификации преподавателей в регионе задан и вузы (прежде всего государственные и частные) конкурируют между собой за привлечение наиболее квалифицированных преподавателей;
- эластичность спроса по доходу на высшее экономическое образование равная 1 [Victor].

В исследовании предполагалось наличие отрицательной связи между реальными ценами за обучение и набором студентов на очное отделение (с учетом эффектов дохода и изменения динамики выпускников из школ) и на заочное отделение (с учетом эффекта дохода). Так же было принято без доказательств, что эластичность спроса по доходу задана и равна единице.

Нормализация данных Росстата задают нам следующие номинальные показатели за исследуемый период времени [Стат. данные: 4, 5, 6]

Таблица 6. Показатели, влияющие на спрос на экономическое образование\*\*

Годы	Показатель 1	Показатель 2	Показатель 3	Показатель 4	Показатель 5
1998	9549	1	1	1,00	614,5
1999	10410	1,09016651	1,534326307	1,06	614,5
2000	11232	1,176248822	1,9735298	1,17	477,8
2001	10997	1,151638915	2,319687379	1,23	724
2002	11011	1,153105037	2,675914275	1,29	1630
2003	11535	1,207979893	3,020746561	1,38	1630
2004	12281	1,286103257	3,501396841	1,48	2172
2005	10692	1,119698398	4,02752666	1,58	2616
2006	9536	0,998638601	4,512543953	1,70	2616
2007	9003	0,942821238	5,092324312	1,85	3707
2008	8215	0,860299508	5,887051906	1,95	4266
2009	6691	0,700701644	6,19963833	1,79	6573
2010	6500	0,68069955	6,824415067	1,87	6573

Показатель 1 – численность выпускников из школ Курской области;

Показатель 2 – численность выпускников из школ Курской области, нормализованная к 1998 г.;

Показатель 3 – кумулятивный индекс Фишера (среднее геометрическое индекса потребительских цен и дефлятора ВВП), нормализованный к ценам 1998 года;

Показатель 4 – кумулятивный рост реальных доходов, рассчитанный как динамика реального внутреннего продукта;

Показатель 5 – значение оплаты по 15 разряду ЕТС (для 2009 года значение было разделено на 2, т.к. увеличение ставки произошло за счет сокращения прочих надбавок).

\*\*1,2 – Курский статистический ежегодник, 2006 и 2010 годы; 3,4 – данные взяты с официального сайта Росстата, gks.ru; 5 – источник ru.wikipedia.org, раздел Единая тарифная сетка].

Данные по набору на очное и заочное отделение, оплате за обучение на очном и заочном отделении и почасовыми ставкам оплаты труда преподавателей за период с 1998 по 2010 годы были взяты из первичных документов Курского института менеджмента, экономики и бизнеса. Индекс номинальной ставки оплаты труда ( $W$ ) рассчитывался как средневзвешенный по формуле:

$$W = 0.2 * \text{ставка профессора} + 0.44 * \text{ставка доцента} + 0.36 * \text{ставка ст.преподавателя}$$



Данные по набору на очном отделении были приведены к показателям 1998 года с учетом изменения выпускников школ и изменения реальных доходов:

$$\text{Набор приведенный} = \frac{\text{набор фактический}}{\text{показатель 2} * \text{показатель 4}}$$

На заочном отделении приведенный набор рассчитывался только с учетом кумулятивного индекса роста реальных доходов (показатель 4).

Кривая спроса на образовательные услуги была рассчитана двумя способами, т.к. реальная стоимость обучения была получены двумя способами [Бородин; Доугерти].

Первый способ заключался в делении номинальных цен на индекс Фишера и построением последующей регрессии между реальными ценами и приведенным набором. Были получены следующие результаты

на очном отделении:  $Y = 4E + 20 * X^{-5.12}$ ;  $R^2 = 0.529$ ; коэффициент корреляции  $corr = -0.672$ , эластичность спроса по цене составила (- 5.12)

на заочном отделении:  $Y = 6E + 14 * X^{-3.55}$ ;  $R^2 = 0.410$ ; коэффициент корреляции  $corr = -0.634$ , эластичность спроса по цене составила (- 3.55)

Второй способ заключался в определении реальной цены обучения через учет средневзвешенной ставки заработной платы преподавателей.

на очном отделении:  $Y = 2E + 11 * X^{-3.88}$ ;  $R^2 = 0.641$ ; коэффициент корреляции  $corr = -0.757$ , эластичность спроса по цене составила (- 3.88)

на заочном отделении:  $Y = 1E + 0.6 * X^{-1.45}$ ;  $R^2 = 0.267$ ; коэффициент корреляции  $corr = -0.647$ , эластичность спроса по цене составила (- 1.45)

Определяя цену обучения через ставки преподавателя, предполагалось неявным образом включить в регрессию качество преподавательского труда. Нужно отметить, что для очного отделения данный показатель повышает надежность регрессии, а на заочном отделении он более статистически незначим.

Так же была попытка оценить влияние заработной платы преподавателей на количество абитуриентов, поступивших для обучения в вуз. В качестве эндогенной переменной был взят приведенный суммарный набор на очном и заочном отделении. В качестве экзогенной переменной была взята реальная взвешенная заработная плата сотрудников вуза, рассчитанная тремя способами (везде лучший результат давала линейная регрессия):

Первый способ. Реальная заработная плата ( $W1$ ), выраженная как отношение номинальной взвешенной оплаты к стоимости обучения в вузе: корреляция между  $W$  и приведенным набором в вузе  $corr = 0.743; R^2 = 0.552$ ; корреляция для очного обучения 0.776.

Второй способ. Реальная заработная плата ( $W2$ ), выраженная как отношение номинальной взвешенной оплаты к значению 15 разряда Единой тарифной сетки в соответствующие годы: корреляция между  $W2$  и приведенным набором в вузе  $corr = 0.438; R^2 = 0.192$ ; корреляция для очного обучения 0.474.

Третий способ. Реальная заработная плата ( $W3$ ), выраженная как отношение номинальной взвешенной оплаты к кумулятивному индексу Фишера в соответствующем году: корреляция между ( $W3$ ) и приведенным набором в вузе ;  $corr = 0.360; R^2 = 0.129$  корреляция для очного обучения 0.426.

Таким образом, были получены следующие результаты исследования:

1. Эластичность спроса по цене для типичного негосударственного вуза составляет от  $-4$  до  $-5.5$  на очном отделении и около  $-3$  на заочном отделении.
2. Фактор изменения ценовой политики негосударственного вуза играет, по крайней мере, в краткосрочном периоде, более значимую роль, чем фактор качества преподавательского труда (выражаемого как рост реальной заработной платы).

3. Фактор качества обучения, выражаемый через реальную заработную плату, играет большую роль на очном отделении по сравнению с заочным отделением.
4. Так как спрос на услуги высшего профессионального образования высоко эластичен, то применение обоснованной ценовой политики привлекает не только большее число абитуриентов, но влияет и на качество образовательных услуг.
5. Студенты, заинтересованные в объективной оценке выбранного вуза, владея современными методами исследования, делают выводы о соответствии цены за обучение и качеством образовательных услуг в своем вузе.

#### Литература к подразделу:

1. Nicholson Walter. Microeconomic theory. Basic principles and extensions. – Thomson, Inc. 2005
2. Cabral Luis M.B. Introduction to industrial organization. – 2000, Massachusetts Institute of Technology. 354 p.
3. Victor R. Fuchs. Income elasticity of demand // [www.nber.org/chapters/c1694](http://www.nber.org/chapters/c1694) - 22k - 1970-04-06
4. <http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat/rosstatsite/main/account/#>  
//Данные об индексах-дефляторах и значении ВВП в реальных ценах 1998-2010 годы
5. <http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat/rosstatsite/main/price/#> //  
Данные о значении индекса потребительских цен в 1998-2010 годах
6. Статистический ежегодник Курской области/Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Курской области. – Курск. 2010. – С.39
7. Hindricks Jean, Myles Gareth D. Intermediate Public Economics. 2006, MIT Press (Chapter 3. Government)

8. Economic geography. The Integration of Regions and Nations.Ch.1 (2008) // by Combes P., Mayer T., Thisse J.
9. Бородин А.Н. Элементарный курс теории вероятностей и математической статистики. – СПб.: Лань. 2002. -256 с.
10. Доугерти К. Введение в эконометрику. –М.: ИНФРА-М, 2004. – 432 с.

### **3.4. Прямые и внешние эффекты высшего образования: проблемы измерения**

Прямые эффекты от получения высшего образования представляют собой разницу в чистой приведенной стоимости между потоком денежных средств, которые обеспечивает индивид инвестировавший время и финансовые ресурсы в получение высшего образования, и потоком денежных средств, которые получал бы тот же самый индивид, если бы он высшего образования не получал. Если следовать логике Алчиана [Алчиан А.], то затраты необходимо определять как изменение чистой ценности капитала за вычетом обязательств, обусловленное некоторой производственной операцией, а выгоды должны определяться с учетом продолжительности предполагаемого производства. Причем на отдачу от высшего образования как проекта будут влиять: уровень выпуска (output rote), предполагаемый полный объем (total volume) и плановые сроки поставки (delivery dates). Соотношение между данными переменными задается формулой:

$$V = \sum_T^{T+m} X(t)dt,$$

где

$V$  – приведенная стоимость выгод от проекта «вложение в высшее образование»;

$T$  – момент времени, в который проект «вложение в высшее образование» начинает давать отдачу;

$m$  – период времени, в течение которого происходит отдача от инвестиций в высшее образование;

$X(t)$  – дисконтированная отдача от вложений в высшее образование в момент времени  $t$ .

Логика проектного мышления Армена Алчиана приводит к следующим выводам в отношении между сроками, издержками и чистыми выгодами от инвестиций в проект:

- Чем выше скорость, с которой производится выпуск, тем выше стоимость затрат или потери в стоимости капитал.
- Более низкая стоимость единицы продукции при большем общем объеме выпуска.
- Чем больше временной интервал между решением производить продукцию и поставкой продукции, тем меньше ее стоимость.

Эффективность вложений в образование должна рассчитываться с учетом временной отдачи от проекта, рисками и эффектом масштаба.

Для определения прямых выгод от вложений в высшее образование необходимо сопоставлять проект «отдача от индивида, получившего высшее образование» с проектом «тот же самый индивид, не получивший высшего образования». В случае с индивидом, решившим инвестировать в бакалаврскую степень, это выглядело бы следующим образом (рис.17).

Однако, пытаясь сопоставить состоявшееся решение с решением, которое могло бы иметь место, но на практике не случилось, мы вступаем на зыбкую почву контрфактических утверждений и попыткой сравнить несравнимое: «а что было бы, если...»

Исследователи отдачи от инвестиций в высшее образование пытаются обойти данную проблему тремя основными способами или подходами.

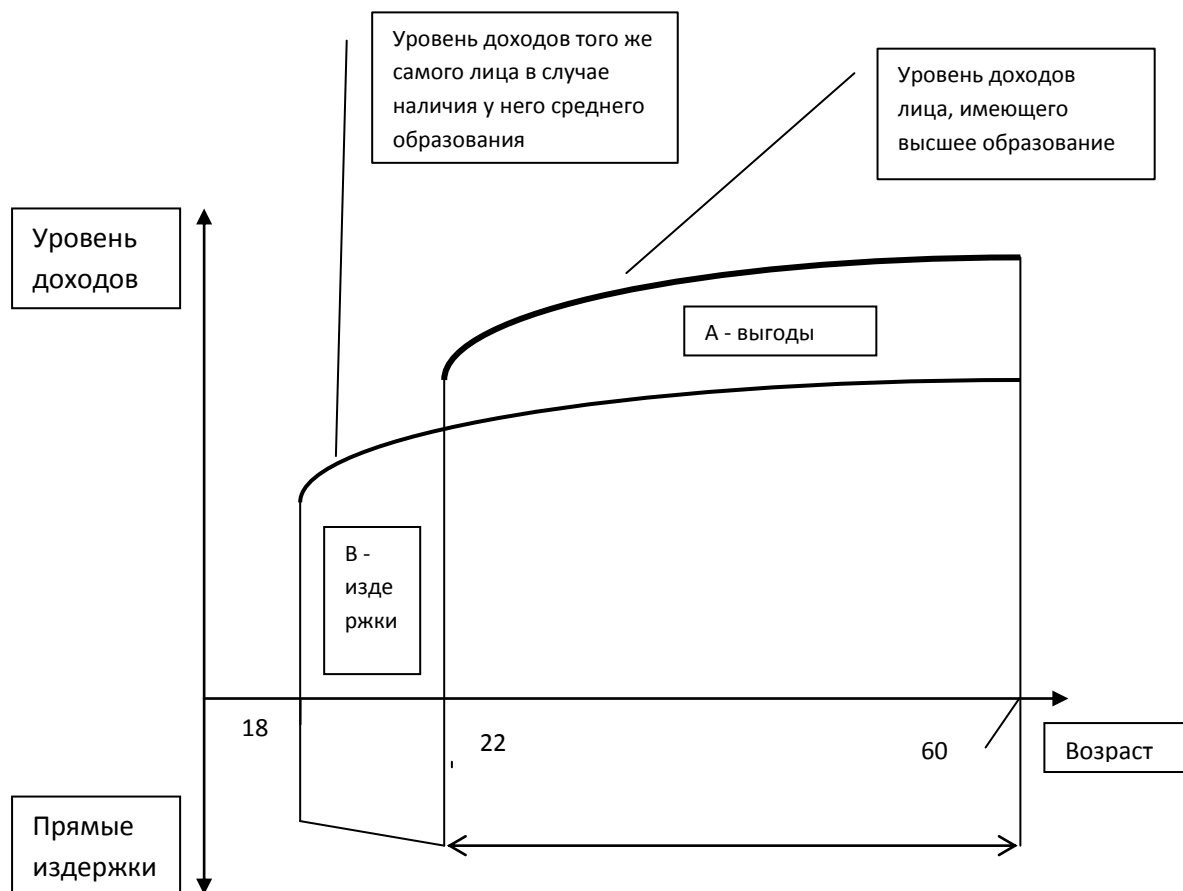


Рисунок 16. Определение прямых выгод от вложений в высшее образование.

Первый подход к измерению эффективности образования – измерение эффективности с помощью эконометрических методов. Важно отметить роль Псачарополуса [Psacharopolus] и его попытка устранить индивидуальность через подход, разработанный Роберто Барро [Barro], «много стран-много лет». Если измерять отдачу от вложений в образование через замеры заработной платы менее и более образованных людей в разных странах и в течение длительных периодов времени, то сигнальная функция (т.е. образование не причина, а следствие более высокой производительности труда) будет нивелирована, и мы получим фактическое влияние инвестиций в образование на производительность труда и на ВВП. В итоге это влияние можно представить в функциональном виде, включив, например, инвестиции

в человеческий капитал в агрегированную производственную функцию. Ничего корректного из данного подхода пока не выходит, так как на практике высшее образование может быть как причиной, так и следствием высокой производительности труда. Четко отделить эффект «причины» от эффекта «следствие» в настоящее время не удастся.

Второй подход – метод наблюдения и сравнительного анализа требует анализа одинаковой первоначальной базы исследования. Но на эффективность образования влияет множество факторов, которые не всегда можно измерить, но они тесно коррелируются с результатом деятельности индивида. Если индивидуальность, семья и другие не измеряемые характеристики так важны для определения отдачи от образования, то устранить генетический фактор можно, анализируя поведение близнецов. Пусть двое близнецов во всем одинаковы, кроме уровня полученного образования. В этом случае мы можем замерить индивидуальную отдачу от вложений в образование.

Умножая наблюдения, можно прийти к определенным достоверным статистическим наблюдениям. Ключевым недостатком данного подхода является то, что близнецы, получающие разный уровень образования далеко не одинаковы во всем. Например, родители развелись, поделив, в том числе, двух детей, и папа дал одному ребенку высшее образования, а ребенок, оставшийся с мамой, в вуз не пошел. Одинаковы ли эти дети? Нет, скорее более значимым фактором в нашем случае становится жизнь после развода родителей с мамой или с папой, а высшее образование будет фактором более малозначительным.

Третий подход – бухгалтерский, при котором эффективность вложений в высшее образование определяется уровнем расходов на него. К сожалению, именно этот подход лежит в основе определения эффективности или неэффективности российских вузов: «вы неэффективны, если мало тратите денег по одной из статей расходов». Несостоятельность этого подхода

очевидна на уровне знаков плюс и минус. Эффективность есть чистый приведенный поток разницы между доходами и расходами. Высокий уровень расходов еще не есть фактор, определяющий высокий уровень доходов. Если вы вычитаете, то есть много тратите, то далеко не очевидно, что потом будет прибавляться, то есть на траты пойдет какой-то доход. Проектный подход делает акцент на разнице между потоком выгод и потоком издержек, которые необходимо понести для получения этих выгод. Логическая же посылка «мы много потратили, следовательно, получили значительные выгоды» является несостоятельной.

Экономисты согласны с большинством представителей других гуманитарных наук в вопросе положительной производственной роли высшего образования. Однако измерять эту отдачу пока не научились. Если никаких объективных методик оценки прямых эффектов нет, то решение о получении высшего образования должно приниматься непосредственно индивидом или его семьей, т.е. переводиться в сферу субъективного принятия решений.

Но не нужно делать вид, будто мы знаем - как определить отдачу от проекта «высшее образование» в то время, как нам это неизвестно. Экономика – наука сравнительно молодая, а грехи молодости часто состоят в попытке «объять необъятное». Не можем пока корректно считать отдачу проекта хотя бы *ex post*, то и не нужно высказывать никаких нормативных суждений о предпочтительности перераспределения финансовых потоков из одной области народного хозяйства в другую. Без цифр и расчетов это будет просто лоббистской деятельностью и попыткой манипулирования общественным мнением.

Можно, конечно же, говорить о прямых потребительских выгодах от инвестиций в высшее образование. К ним относятся:

- текущие потребительские выгоды, связанные с удовлетворением потребностей, которые испытывают студенты в ходе обучения в вузе



(культурно-развлекательные, спортивно-оздоровительные и прочие мероприятия);

- ожидаемые потребительские выгоды, связанные с получением удовлетворения от будущей профессиональной деятельности;
- положительный эффект в форме повышения качества жизни и состояния здоровья, связанный также с более интересным досугом (посещение музеев, библиотек, картинных галерей и т.п.) и ростом средней продолжительности жизни;
- ценностный эффект, выражаемый в прямой корреляции между уровнем образования родителей и нравственным, умственным, психическим развитием детей;
- возможность усвоения новых технологий потребления: «... если не все потребители эффективны в выборе, то имеется место для технического прогресса в особом значении повышения эффективности потребления, даже без изменения природы товаров или потребительской деятельности» [Сорокин П., с. 336];
- «Образование принадлежит к числу тех благ, которыми может пользоваться каждый, не только не причиняя этим вреда другим, но, наоборот, доставляя им пользу <...> Поведение образованного человека служит примером для всех окружающих и содействует улучшению их положения, насколько это достижимо при посредстве индивидуального воздействия» [Мальтус Т., кн. IV, 13]
- прочие выгоды неденежного характера (эффективное заключение брака, планирование семьи, эффективный поиск работы и проч.)

К сожалению, сделать количественные оценки данных прямых выгод от вложений в высшее образование в настоящее время не представляется возможным.

Если образование повышает производительность труда индивида, то вложения в образование должны рассматриваться как частное дело каждого, так как повышение производительности труда, в конечном счете, отразится на росте доходов индивида. Государство субсидирует ту или иную сферу деятельности для устранения провалов, порождаемых рынком. В случае с высшим образованием подобным провалом может быть положительный внешний эффект, порождаемый частными инвестициями. Если положительный внешний эффект значителен, то государственные инвестиции могут скорректировать недостаточные инвестиции в ту или иную отрасль народного хозяйства.

Практически все исследователи высшего образования согласны с утверждением, что образование оказывает положительные внешние эффекты, однако проблема их количественной оценки остается нерешенной.

Данную проблему впервые затронул Томас Мальтус. Он указывал на то, что «образование принадлежит к числу тех благ, которыми может пользоваться каждый, не только не причиняя этим вреда другим, но, наоборот, доставляя им пользу <...> Поведение образованного человека служит примером для всех окружающих и содействует улучшению их положения, насколько это достижимо при посредстве индивидуального воздействия. Противоположное поведение, обусловливаемое дурным воспитанием и невежеством, оказывает обратное воздействие» [Мальтус Т., Кн. IV, § 13].

Обобщая аргументацию экономистов, развивавших данный вопрос после Мальтуса, можно выделить следующие дополнительные положительные внешние эффекты, связанные с инвестициями в систему высшего образования:

1. Появление большего количества образованных людей снижает социальную напряженность. Образование дает возможность человеку стать богатым честно. Если большее количество людей захотят добиваться успеха

путем приумножения знаний, то меньшее число людей выберет для достижения своего благополучия криминальные или другие нежелательные, с точки зрения общества, пути экономической деятельности.

2. Образование делает людей более культурными и нравственными, более терпимыми к другим людям и к самим себе. Культура поведения предполагает учет не только своих личных интересов, но и интересов окружающих, что увеличивает совокупное благополучие общества.

3. Образованные люди способствуют ускорению научно-технического прогресса, совершая открытия в различных областях науки и производства, совершенствуя технологии и принося тем самым прибыль не только себе, но и всему обществу. Показательна в этом плане точка зрения русского социолога П. Сорокина о ценности для общества квалифицированных знаний: «Нам постоянно твердят, что неквалифицированный труд создает богатства мира. Но было бы ближе к истине утверждать, что крупные классы неквалифицированного труда едва обеспечивают свое собственное существование» [Сорокин П., с. 358]. Научные открытия являются примером чистых общественных благ, обладающих свойствами неисключаемости и несоперничества, а вложения в высшее образование способствуют их производству.

4. Знания, независимо от того каким образом они были получены, при определенных обстоятельствах становятся общественным благом, т.е. никого из членов мирового сообщества нельзя исключить из употребления и пользования ими.

5. Если рассматривать образование в качестве фактора производства, то увеличение общего количества квалифицированного труда приводит к ряду положительных эффектов. Во-первых, увеличивается совокупное богатство общества, как в интеллектуальном, так и в материальном плане. Во-вторых, увеличение доли высокопроизводительного труда делает этот фактор производства сравнительно менее редким. Это приводит к тому, что прочие факторы

производства, такие как неквалифицированный труд и капитал, становятся относительно более ценными. Увеличение количества образованных работников ведет к снижению предложения неквалифицированного труда, что повышает его цену. Это уменьшает количество люмпенизированного населения, ослабляет противоречия между богатыми и бедными.

6. Образование помогает проявиться гениальным способностям. В любом случае доход, получаемый гением от своих открытий в тысячи раз меньше их реальной общественной пользы.

7. Высшее образование имеет явно выраженный синергетический эффект: «Подлинное достижение современного высшего образования состоит в том, что знания самых обыкновенных людей, имеющих узкую и глубокую подготовку, в рамках и с помощью соответствующей организации объединяются со знаниями других специально подготовленных, но таких же рядовых людей. Тем самым снимается и необходимость в особо одаренных людях, а результаты такой деятельности, хотя и менее вдохновляющей, значительно лучше поддаются прогнозу» [Гэлбрейт Дж., с. 102].

8. Высшее образование «оказывает положительное влияние на демократические процессы, содействуя воспитанию думающих, активных и ответственных граждан <...> Роль образования в функционировании демократических институтов не менее значима, чем его вклад в производство товаров и услуг» [Истон П., с. 12-13].

9. Образование и связанное с его получением посещение школ, вузов и т.п. всегда приводят к установлению определенных дружеских отношений между учащимися. Образование облегчает выбор претендентов и формирование супружеских пар. Считается, что рост уровня образования жены положительно влияет на заработки мужа. В основе такого влияния лежит воздействие более образованной жены на поведение мужа на рынке труда, на его здоровье. Образование родителей является важной детерминантой способностей и образования их детей [Blaug Mark, p. 134]

10. Для людей, получивших высшее образование, характерны более низкий уровень смертности, меньшее количество симптомов различных заболеваний и хорошее здоровье.

Однако, насколько значимы данные прямые и внешние эффекты? Значимы ли они настолько, что государство должно предоставлять стопроцентную субсидию отдельным выпускникам школ и не оказывать никакой помощи всем остальным, желающим получить высшее образование за свои собственные деньги?

### Литература к подразделу:

1. Алчиан Армен. Затраты и выпуски // Вехи экономической мысли. Теория фирмы. Т.2. Под ред. В.М. Гальперина. – СПб: Экономическая школа. 1999 // [http://economicus.ru/cgi-ise/gallery/frame\\_rightn.pl?type=in&links=../in/alchian/works/alchian\\_w2.txt&img=works\\_small.gif&name=alchian](http://economicus.ru/cgi-ise/gallery/frame_rightn.pl?type=in&links=../in/alchian/works/alchian_w2.txt&img=works_small.gif&name=alchian)
2. Гэлбрейт Дж. Новое индустриальное общество. - М.: “Прогресс”, 1969. – 483 с.
3. Истон П., Клис С. Образование и экономика: анализ альтернативных перспектив. // Перспективы: вопросы образования. Ежеквартальный журнал ЮНЕСКО. № 4 (76), 1991. – С.7-29.
4. Ланкастер К. Перемены и новаторство в технологии потребления // Вехи экономической мысли. Теория потребительского поведения и спроса. Т.1, Под ред. В.М. Гальперина. – СПб: Экономическая школа, 2000. – 380 с.
5. Мальтус Т. Опыт о законе народонаселения. // Антология экономической классики. - М.: “Эконов”, 1993. С. 5-137.
6. Сорокин Питрим. Человек. Цивилизация. Общество. - М.,: Политиздат, 1992, - 444 с.

7. Barro Robert J., Lee Jong-Wha International Data on Educational Attainment Updates and Implications August 2000 // [http://scholar.harvard.edu/files/barro/files/educ\\_attainment\\_updates\\_2000.pdf](http://scholar.harvard.edu/files/barro/files/educ_attainment_updates_2000.pdf)
8. Blaug Mark. Where are we now in the Economics of Education. // Economics of Education Review. 4(1), 1985. P. 17-28
9. Psacharopolus G. and H. Patrinos (2004) Returns to investment in education: further update // Education Economics. Vol.12, No.2, pp. 111-134

## Приложение 1.

### Глоссарий образовательных понятий

**Абитуриент** (*University Entrant, Applicant*) - лицо, владеющее документом о среднем (полном) общем или среднем профессиональном образовании и поступающее в высшее или среднее специальное учебное заведение.

**Автономия ОУ** (*Education Institution Autonomy*) - возможность для ОУ принимать определенные решения и предпринимать определенные действия, не испрашивая разрешения вышестоящих органов управ.

**Академический аудит** (*Academic Audit*) - см. Аудит качества, Внешняя оценка, Внутренняя оценка и Самооценка.

**Академическое признание** (*Academic Recognition*) - 1) набор процедур и процессов для подтверждения и признания вузами и странами квалификаций в высшем образовании; 2) признание курсов, квалификаций или дипломов одного (отечественного или зарубежного) учреждения высшего образования другим с целью предоставления студентам возможности дальнейшего обучения.

**Аккредитационное обследование** (*Accreditation Survey*), см. также Государственная аккредитация ОУ - оценка ОУ или образовательной программы органом по аккредитации, устанавливающая степень его (ее) соответствия действующим стандартам, для присвоения аккредитационного статуса (типа и вида ОУ). Обследование включает проверку документов и информации (данных), представленных ОУ, после чего происходит визит внешних экспертов.

**Аккредитационный орган** (*Accreditation Body*), см. также Орган по аккредитации 1) государственная или негосударственная (общественная) организация (ассоциация), действующая на национальном или региональном уровне, разрабатывающая стандарты и критерии оценки качества

образования, проводящая внешнюю экспертизу и визиты экспертов в ОУ для оценки соответствия ОУ или предоставляемых им образовательных программ определенным критериям. Аккредитационный орган уполномочен присваивать ОУ или отдельным образовательным программам формальный статус и предоставлять право на образовательную деятельность при условии получения положительных результатов. Существуют разные типы аккредитационных органов: службы, агентства, комиссии, советы, коллегии и т.д. Эти органы осуществляют общую специализированную, профессиональную, региональную, национальную аккредитацию, аккредитацию дистанционного образования и др.

2) Федеральный орган управления высшим профессиональным образованием, проводящий аккредитацию ОУ на основании заключения об аттестации, результатов экспертизы показателей ОУ и утверждаемых им критериев аккредитации для ОУ.

**Аккредитационный статус** (*Accreditation Status*) - формальное признание ОУ или предоставляемой им образовательной программы соответствующей определенным стандартам качества образования, установленным аккредитационным органом на региональном, национальном или специализированном уровне. В России аккредитационный статус ОУ определяется типом ОУ (вуз/ссуз) и видом ОУ: для вузов - институт/академия/университет, для ссузов: училище/техникум/колледж.

**Аккредитация институциональная** (*Institutional Accreditation*) – аккредитация ОУ в целом, включая все образовательные программы, подразделения, формы обучения, без учета отдельных образовательных программ ОУ.

**Аккредитация образовательной программы (ОП)** (*Program Accreditation*) - официальное признание образовательной программы вне зависимости от наличия аккредитации образовательной организации в целом.



**Аккредитация ОУ** (*Accreditation*), см. также Аккредитационное обследование и Государственная аккредитация ОУ - 1) процедура осуществления организационно-аналитических мероприятий по подготовке и принятию управленческого решения об отнесении образовательного учреждения к определенному типу и виду; признание, установление, подтверждение, изменение государственного статуса (типа, вида) образовательного учреждения; 2) установление для ОУ или образовательной программы их статуса и соответствия установленным нормам и стандартами образования.

**Аккредитация** (*Accreditation*), см. также Аккредитационное обследование и Государственная аккредитация ОУ - процедура оценивания и определения достижения определенного статуса, норм, стандартов качества образования, предполагающая признание и гарантию на определенный срок стабильности полученных результатов и их совершенствования.

Аккредитация - главный инструмент поддержки процессов, происходящих в системе европейского образования; служит залогом качества как вводимых, так и существующих программ.

**Анализ результатов обучения** (*Academic performance analysis*) – исследование результатов обучения, выраженных в оценках и рейтинге обучающихся, с целью определения качества обучения и качества полученных знаний, умений и навыков и определения проблемных областей для корректирующих действий и улучшения качества образования.

**Анкетирование (опрос) студентов** (*Student Survey*) - метод оценки, который использует опросы и интервью, чтобы установить, насколько студенты удовлетворены образовательными программами, услугами и другими аспектами своей учебной деятельности. Студентов обычно просят заполнить анкеты открытого или закрытого типа или ответить на вопросы по телефону. Обзор может состоять из анкетных опросов в классе, почтовых, телефонных опросов и/или бесед (стандартных, индивидуальных или групповых).

**Апелляция** (*Appeal*) - 1) заявление абитуриента.

**Аттестационное заключение** (*Attestation conclusion*) -

- 1) заключение аттестационной комиссии о соответствии компетенций выпускника требованиям ГОС;
- 2) заключение государственной аттестационной комиссии, являющееся основанием для получения государственной аккредитации ОУ или ее лишения.

**Аттестация ОУ** (*Institutional Attestation*) - основная форма государственно-общественного контроля образовательной деятельности ОУ.

Аттестация устанавливает соответствие содержания, уровня и качества подготовки выпускников всех ОУ (независимо ведомственной подчиненности и форм собственности) требованиям государственных образовательных стандартов (ГОС). ОУ может пройти аттестацию только при условии положительных результатов итоговой аттестации не менее половины его выпускников в течение трех последовательных лет, предшествующих аттестации. Первая аттестация вновь созданного учреждения может проводиться после первого выпуска учащихся, но не ранее чем через три года после получения лицензии на право ведения образовательной деятельности. Проведение аттестации обычно сопровождается разными формами самоанализа результатов жизнедеятельности учреждения. Очередная аттестация проводится по заявлению образовательного учреждения раз в пять лет.

**Аудит институциональный** (*Institutional Audit*) - процесс изучения экспертной комиссией процедур и механизмов, гарантирующих качество образования, основанный на анализе представленных данных.

Если объектом изучения являются обязанности по повышению качества управления и стандарты, за которые ответственно учреждение в целом, подобный процесс называется институциональным обследованием.

**Аудит качества** (*Quality Audit*) –

- 1) систематический, независимый документированный процесс получения свидетельств аудита (проверки) и объективного их оценивания с целью установления степени выполнения согласованных критериев аудита (проверки);
- 2) процесс экспертизы ОУ, его подразделения, процессов или отдельных образовательных программ на основе представленных документов и установление соответствия объекта исследования определенным критериям аудита, целям и задачам

**Бакалавр** (*Bachelor*) - первая академическая степень (квалификационная степень, квалификация), которая присваивается по результатам аттестации лицам, успешно освоившим соответствующие образовательные программы высшего образования, и дающая право ее обладателям заниматься определенной профессиональной деятельностью или продолжать обучение по магистерским образовательным программам для получения более высокой академической степени.

**Бенчмарк предметный** (*Subject benchmark*) - бенчмарк, дающий академической общественности возможность описать природу и характеристики программ по определенному предмету и ожидаемый стандарт для присвоения квалификации на данном уровне в специфической предметной области. Бенчмарки являются большими ориентирами в структуре гарантии качества, чем предписания учебных планов.

**Бенчмаркинг внутренний** (*Internal Benchmarking*) - сравнение выполнения однотипных программ в различных областях ОУ. Обычно проводится в крупных децентрализованных образовательных учреждениях, имеющих несколько факультетов (кафедр, филиалов), реализующих похожие программы.

**Бенчмаркинг общий** (*Generic Benchmarking*) - сравнение организаций по основным критериям практической деятельности образовательных учреждений (например, процессы передачи информации, доля отчисленных и т. д.). Общий бенчмаркинг сравнивает основной уровень активности с подобными процессами в других ОУ, которые занимаются аналогичной деятельностью.

**Бенчмаркинг функциональный внешний совместный** (*Functional External Collaborative Benchmarking*) - сравнение процессов, инструкций и действий однотипных учреждений, принадлежащих к одной группе и не являющихся конкурентами.

**Болонский процесс** (*Bologna Process*) - процесс интеграции и гармонизации систем высшего образования в странах Европы, ставящий конечной целью построение к 2010 году Европейской зоны высшего образования (Ешореап Higher Education Area), в которой студенты и Преподаватели вузов будут активно участвовать в академической мобильности, и получать быстрое и правильное признание своей академической и профессиональной квалификации.

**Внешнее обследование или оценка** (*External Evaluation*) - процесс сбора (при помощи специализированного агентства) данных, информации и фактов об ОУ, его структуре и основной деятельности, для подготовки подробного отчета о качестве образовательной деятельности. Внешнее обследование проводится комиссией, состоящей из внешних экспертов, специалистов или инспекторов, и обычно состоит из трех отдельных этапов:

- анализ отчета по самообследованию, посещение ОУ, составление отчета на основе полученных результатов обследования.

**Внешняя экспертиза** (*External Review*), см. также Внешнее обследование или оценка - 1) процедура оценки качества и эффективности академических программ ОУ, его профессорско-преподавательского состава и/или его структуры. Процедура проводится внешними экспертами/ наблюдателями

(эксперты - это преподаватели одной дисциплины; но на практике существуют различные типы экспертов, однако они все должны быть высококвалифицированными специалистами, как в рассматриваемой области, так и в высшем образовании вообще). Экспертиза может иметь различные варианты полномочий экспертов, типы экспертизы, способы их подбора и обучения, места посещения, стандарты и оценки. Экспертная оценка обычно основана на отчете по самообследованию, представленном учреждением, и служит основой для показателей и/или методом оценки (внешнего) обследования в высшем образовании; 2) процедура экспертного оценивания деятельности ОУ, полноты и достоверности информации, представленной в заявительных документах (отчете о самообследовании) и переданных в централизованный банк данных.

**Внутреннее обследование или самооценка (*Self-Evaluation*)** - всестороннее обследование ОУ, основанное на систематическом сборе данных, итогом которого является тщательно обсужденное персоналом ОУ мнение или суждение о результативности и эффективности организации и уровне развития, организованности, упорядоченности и совершенства основных рабочих процессов ОУ. Самооценка обычно проводится при непосредственном участии руководства ОУ. Цель самооценки заключается в подготовке отчета по самообследованию и предоставлении организации рекомендаций, основанных на фактах и данных, касающихся областей применения ресурсов для улучшения ее деятельности. Самооценка может использоваться ОУ для сравнения своей деятельности с лучшими в определенном классе достижениями других ОУ или показателями мирового уровня в данной области (*Benchmarking*), а также может быть полезной при сравнении с поставленными ранее целями при повторных оценках степени достижения этих целей.

**Внутренний аудит (*Internal Audit*)** - внутренние аудиты (проверки), иногда называемые «аудиты (проверки) первой стороной», проводятся обычно

самим ОУ или от ее имени для внутренних целей могут служить основанием для декларации о соответствии предоставляемых образовательных услуг существующим стандартам образования.

Выпускник (*Graduate*) - лицо, окончившее обучение в ОУ по программе обучения и с получением итогового документа об окончании ОУ (аттестата зрелости, диплома).

### **Высшее профессиональное образование - ВПО** (*Higher Education*)

1) все виды образования на базе среднего (полного) общего или среднего профессионального образования, осуществляемые в высшем учебном заведении по основным образовательным программам, отвечающим требованиям государственных образовательных стандартов ВПО. Завершается итоговой государственной аттестацией, соответственно, выдачей государственного документа о высшем профессиональном образовании;

2) образование, имеющее целью подготовку и переподготовку специалистов соответствующего уровня, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования на базе среднего (полного) общего, среднего профессионального образования и реализуемое в образовательных учреждениях высшего профессионального образования.

**Высшее учебное заведение, вуз, образовательное учреждение** (*Higher Education Institution*) - ОУ, имеющее статус юридического лица и реализующее в соответствии с лицензией образовательные программы ВПО. Способствует удовлетворению потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии посредством получения высшего и/или послевузовского профессионального образования.

**Гарантии качества в образовании** (*Quality Assurance*) - все виды скоординированной деятельности по руководству и управлению ОУ применительно к качеству.

**Государственный образовательный стандарт - ГАС** (*State academic standard of education*) - документ, определяющий обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников.

**Дистанционное обучение или обучение на расстоянии** (*Distant Teaching*) - совокупность современных педагогических, компьютерных и телекоммуникационных технологий, методов и средств (например, Internet), обеспечивающая возможность обучения без посещения учебного заведения, но с регулярными консультациями у преподавателей учебного заведения.

**Дополнительное образование** (*Continuing Education*) - образование, предоставляемое в рамках каждого уровня профессионального образования с целью удовлетворения образовательных потребностей личности за рамками основных образовательных программ, обеспечивающее непрерывное повышение квалификации и мастерства в связи с необходимостью обновления теоретических и практических знаний по образовательным программам базовой специальности, освоения современных методов решения профессиональных задач.

**Европейская система зачетных единиц** (*European Credit Transfer System - ECTS*) - система зачетных единиц, введенная в университетах Европы в рамках программы ERASMUS и ставшая эффективным Средством признания образования, полученного студентами в другом вузе (возможно, за границей), а также инструментом предоставления детальной информации об учебных планах, присваиваемой степени и т. д.

**Зачетные единицы (кредиты, пункты кредита, кредиты ECTS)** (*Credits*) - величина, отражающая затраты времени среднего студента на обучение. Учитываются лекции, практические занятия, семинары, работа с обучающими программами, практика, самостоятельная работа в библиотеке или дома, экзамены и иные процедуры аттестации.



Таким образом, зачетные единицы учитывают все виды затрат времени студента, относящихся к учебному процессу, а не только время аудиторной нагрузки. Это скорее относительная, чем абсолютная мера студенческой рабочей нагрузки. Они определяют, какая часть годовой рабочей нагрузки студента сопоставлена учебной дисциплине или ее части. Это сопоставление относится к компетенции образовательного учреждения. В ECTS 60 кредитов представляют рабочую нагрузку академического года, 3А - семестра, 20 - триместра (трети учебного года). Кредиты ECTS гарантируют, что данная программа будет разумна по рабочей нагрузке в период обучения за границей. Кредиты ECTS должны размещаться по нисходящей. Отправной точкой должна быть полная структура учебного плана и программ учебных дисциплин, которые студент должен освоить за академический год. Сопоставление кредитов отдельным частям учебного плана «снизу-вверх» достаточно сложно и может привести к тому, что объем годовой нагрузки студента превысит 60 кредитов. Это, очевидно, затруднит перенос кредитов из одного образовательного учреждения в другое.

**Итоговая государственная аттестация** (*Final Assessment*) - процесс итоговой проверки и оценки компетенций выпускника, полученных в результате обучения в ОУ.

**Качество** (*Quality*) - степень соответствия присущих объекту характеристик установленным требованиям.

**Качество образования** (*Quality of Education*) - сбалансированное соответствие образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) установленным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам). Раскрывается в таких понятиях, как:

- качество преподавания (учебного процесса, педагогической деятельности);
- качество научно-педагогических кадров;
- качество образовательных программ;
- качество материально-технической базы, информационно-образовательной



среды;

- качество студентов, учащихся, абитуриентов;
- качество управления образованием;
- качество научных исследований и др.

**Квалификационная работа** (*Qualification Work*) - работа, подтверждающая соответствующий уровень квалификации и компетенций, определяемый стандартами образования и требованиями других нормативных документов. Примеры: дипломная работа, магистерская диссертация, кандидатская диссертация, докторская диссертация и др.

**Квалификационная характеристика выпускника** (*Graduate Qualification Requirements*) - документ, устанавливающий цели и задачи обучения и воспитания, уровень требований к подготовке специалиста, которые должны быть реализованы в учебных заведениях с учетом перспектив научно-технического прогресса. Она также определяет предназначение выпускника, общие требования, соответствующие современному этапу, квалификационные требования к объему и качеству знаний, умений, навыков, необходимых для успешного выполнения функциональных обязанностей на практике.

**Квалификация** (*Qualification*) - 1) подтвержденная способность применять знания и навыки; 2) научная степень, диплом или другие типы формальной аттестации в высшем образовании, выдаваемые соответствующим государственным органом, подтверждающим успешное завершение курса программы. Существует большое количество степеней высшего образования на разных уровнях и в разных странах (например, степень бакалавра, магистра, доктора и т. д.), Квалификация означает уровень компетентности и набор определенных знаний, навыков и умений; 3) показатель качества подготовленного специалиста к выполнению того или иного вида деятельности, который определяется, как правило, образованием.

**Компетентность** (*Competency*) - выраженная способность применять свои знания и умение. Компетентность выражается в готовности к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных профессиональных (проблемных) ситуациях. Она проявляется в личностно-ориентированной деятельности и характеризует способность человека (специалиста) реализовывать свой человеческий потенциал для профессиональной деятельности. Под компетентностью понимается интегрированная характеристика качеств личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях).

**Компетенция** (*Competence*) - способности человека реализовывать на практике свою компетентность, обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Компетенции в широком смысле относятся к способности, умению, возможностям, навыкам и пониманию. Компетентный человек это человек, обладающий достаточными навыками, знаниями и возможностями в определенной области. Компетенция (по ФГОС ВПО) - способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

**Конкурентоспособность ОУ** (*University Competitiveness*) – способность ОУ обеспечить высокое качество подготовки квалифицированных специалистов, отвечающее требованиям личности и запросам организаций-работодателей, в сравнении с другими аналогичными образовательными учреждениями.

**Контроль качества (знаний, умений и навыков)** (*Quality Control*) 1) методы и виды деятельности оперативного характера, используемые для выполнения требований к качеству. Они могут быть направлены как на управление процессом, так и на устранение причин неудовлетворительного функционирования на всех этапах петли качества для достижения экономической эффективности; 2) определение достигнутого уровня знаний

или выявление разницы между реальным и запланированным уровнем освоения учебной программы студентами.

**Кредит (зачетная единица) (*Credit*)** см. Зачетные единицы.

**Лицензирование (*Licensing*)** - процесс предоставления/выдачи государственными органами официальных разрешений (лицензий):

- 1) физическим лицам, имеющим соответствующую квалификацию, заниматься определенным видом деятельности/или занимать определенную должность;
- 2) образовательным программам (на основе оценки соответствующего учебного плана) - функционировать до получения аккредитационного статуса;
- 3) ОУ - вести образовательную деятельность.

Лицензии (для физических лиц) обычно выдаются после сдачи экзамена или после окончания учебного заведения, имеющего аккредитацию.

В некоторых странах для получения лицензии требуется опыт практической работы. В этом случае следует отличать государственное разрешение/государственное лицензирование от институциональной или специализированной аккредитации.

**Залицензирование (*Licensing*)** –

- 1) процедура, включающая в себя проведение экспертизы, принятия решения, оформления и выдачи образовательному учреждению разрешения - лицензии - на право ведения образовательной деятельности по направлениям (специальностям) и уровням высшего и послевузовского и по программам соответствующего дополнительного образования;
- 2) процедура, включающая проведение экспертизы, принятие решения и выдачу учреждению профессионального образования лицензии на право ведения образовательной деятельности по зафиксированным в лицензии направлениям (специальностям), уровням профессионального образования, а также дополнительного образования взрослых. Предметом содержания

экспертизы является установление соответствия условий осуществления образовательного процесса, предлагаемых учреждением профессионального образования, государственными местным требованиям в части строительных норм и правил, санитарных и гигиенических норм, охраны здоровья обучающихся и работников, оборудования учебных помещений, обеспеченности учебного процесса (материально-технической и финансовой), образовательного ценза педагогических работников и укомплектованности штатов. Решение о выдаче лицензии принимается соответствующим органом управления образованием, осуществляющим лицензирование, и оформляется его распорядительным документом на основании заключения экспертной комиссии. Для каждого направления (специальности), уровня подготовки или программы дополнительного образования срок действия лицензии указывается отдельно. Лицензия может быть изъята у учреждения органом, выдавшим лицензию, в случае нарушения требований и контрольных нормативов, содержащихся в лицензии.

**Лицензия** (*License*) –

- 1) документ, изданный в соответствии с правилами системы сертификации, посредством которого орган по сертификации (лицензированию) наделяет лицо или ОУ правом использовать сертификаты или знаки соответствия для своей продукции, процессов или услуг согласно правилам соответствующей системы сертификации;
- 2) выдаваемое государственными органами разрешение на осуществление тех видов деятельности, которые в соответствии с действующим законодательством подлежат лицензированию (например, образовательной, банковской, частной, издательской, медицинской и др.).

**Мобильность студентов или академическая мобильность** (*Student Mobility*) - базовое положение Болонского процесса, применяемое к студентам, преподавателям, исследователям (научным работникам вузов).

Применительно к студентам мобильность означает возможность получения высшего образования путем последовательного прохождения частей программы обучения в вузах двух и более стран с зачетом (признанием) усвоенного при этом материала и получения диплома одного или нескольких таких учебных заведений. Применительно к преподавателям и исследователям мобильность означает возможность работы последовательно в учебных заведениях различных стран. В Российской Федерации для реализации мобильности необходимы изменения в законодательстве об образовании. В частности, необходимо, чтобы работа за рубежом включалась в трудовой стаж.

**Национальная система гарантий качества образования** (*National System for Quality Assurance*) - национальная система гарантий качества в Российской Федерации имеет двухуровневую структуру. Верхний уровень национальной системы управления качеством образования включает в себя совокупность государственных и общественных органов, обеспечивающих государственный и общественный контроль качества образования на основе процедур лицензирования, аттестации и аккредитации ОУ и образовательных программ. Второй уровень управления (гарантий) качеством (а) образования включает в себя внутренние системы качества ОУ.

**Образование** (*Education*) –

- 1) целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов);
- 2) процесс усвоения человеком определенной системы знаний, навыков и умений;
- 3) результат этого усвоения, выраженный в том или ином уровне развития интеллекта, теоретической и практической подготовки человека;

4) определенный уровень подготовленности человека в той или иной области деятельности. Образование бывает общее и специальное. Общее образование дает знания основ наук о природе, обществе и мышлении, необходимые каждому человеку, независимо от его будущей специальности. Специальное образование дает знания, умения, навыки, позволяющие заниматься конкретным видом деятельности. Уровень образования обуславливается требованиями производства, общества, состоянием науки, техники, культуры.

**Образовательная деятельность – ОД (*Academic Activity*)** – деятельность ОУ по реализации образовательного процесса. С точки зрения участников образовательного процесса может рассматриваться как деятельность по оказанию образовательной услуги.

**Образовательная программа – ОП (*Academic Program*)** –

1) документ (совокупность документов), который определяет содержание образования определенных уровня и направленности;

2) документ, содержащий основные положения, цели, задачи и содержание образования определенного уровня и направленности, а также набор и последовательность образовательных мероприятий, необходимых для достижения целей (цели) или конкретных задач в данной области образования. Основные образовательные программы высшего и послевузовского профессионального образования разрабатываются федеральными (центральными) органами управления образованием и ведомственными государственными органами управления образованием и в части, выходящей за пределы соответствующих государственных образовательных стандартов, выполняют функции примерных образовательных программ высшего и послевузовского профессионального образования.

**Образовательное учреждение - ОУ (*Educational Institution*)** - учреждение,

являющееся юридическим лицом, осуществляющее образовательный процесс, то есть реализующее одну или несколько образовательных программ и (или) обеспечивающее содержание и воспитание обучающихся, воспитанников.

**Образовательный стандарт** (*Education(al) Standard*) - уровень требований и условий различных этапов образовательного процесса и взаимосвязь между этими этапами, такими как входные данные, процессы и выходные данные. Существуют различные типы образовательных стандартов, касающихся образовательных ресурсов, программ, общих результатов и работы студентов (содержательные стандарты, стандарты производительности, стандарты мастерства и стандарты «возможности приобретать знания» и др.)

**Основная образовательная программа (по ФГОС ВПО)** - совокупность учебно-методической документации, регламентирующей цели, ожидаемые результаты, содержание и реализацию образовательного процесса по данному направлению подготовки высшего профессионального образования.

**Отчет о самооценке** (*Self-Assessment Report*) - документ, описывающий результаты самооценки ОУ.

**Отчет по аудиту ОУ** (*Audit Report*) - документ, составляемый по результатам посещения ОУ комиссией экспертов, в котором содержится оценка институционального качества, соответствия образовательным стандартам, материально-технической базы образовательного учреждения, условий обеспечения образовательного процесса и профессорско-преподавательского состава. Отчет, содержащий информацию об ОУ, описывает мероприятия по обеспечению качества в ОУ и качество его отдельных образовательных программ. Отчет содержит также описание критериев аудита, метода аудита, полученные результаты, заключения экспертов и другую информацию, используемую при обследовании. Подобный документ может быть составлен и по результатам деятельности аккредитационного агентства; в нем дается



описание методов гарантии качества агентства и показывается влияние этих методов на качество образовательных, для которых предоставляется отчет.

**Оценивание** (*Evaluation*) - основной процесс систематического и критического анализа, ведущего к вынесению решения и/или рекомендациям относительно качества образования или образовательной программы ОУ. Оценивание производится с использованием внутренних и внешних процедур.

**Оценивание преподавателей студентами** (*Student Evaluation of Teachers*) - использование данных, полученных от студентов, относительно деятельности преподавателей и их отношения к студентам. Эти наблюдения позволяют экспертам определить степень соответствия между ожиданиями студентов и фактической преподавательской деятельностью. Предполагается получение информации об отношении преподавателя к студентам (доступный, отзывчивый, интересный, творческий, терпеливый и т. д.) и/или о его педагогическом мастерстве (умении объяснить свой предмет, создать и поддерживать мотивацию у студентов, помогать студентам в обучении, исправлять ошибки в дружелюбной форме, эффективно представлять информацию и т. д.).

**Оценка** (*Assessment, Evaluation*) –

- 1) процесс последовательного сбора, анализа и использования информации при оценивании эффективности обучения и соответствия образовательных программ вуза в целом (институциональная оценка) или его образовательных программ (программная оценка). Подразумевает оценивание основных видов деятельности вуза (количественные и качественные результаты образовательной деятельности и результаты научных исследований). Оценка необходима для подтверждения формального аккредитационного решения, но не всегда ведет к положительному аккредитационному решению;
- 2) технологически разработанный процесс оценивания результатов обучения студентов и развития системы образования.



**Оценка внешними экспертами (*Peer Review*)** - см. Внешняя экспертиза.

**Оценка индивидуальной квалификации (*Assessment of Individual Qualifications*)** - формальная оценка или оценивание профессионализма физического лица компетентным органом с целью последующего признания его диплома и/или профессионального опыта.

**Оценка качества (*Quality Assessment*)** - часть гарантий качества (т. е. все планируемые и систематически осуществляемые виды деятельности в рамках ОУ), направленная на создание уверенности, что требования к качеству будут выполнены.

**Оценка качества образования (*Academic Quality Assessment*)** – все виды деятельности, направленные на создание уверенности, что требования к качеству образования будут выполнены. К данному виду деятельности относится деятельность самого ОУ, заинтересованных сторон и третьей стороны по самооценке и оценке ОУ, лицензированию, аттестации и аккредитации, а также проведение внутренних и внешних аудитов.

**Переподготовка (*Re-training*)** - общий термин для обозначения различных видов обучения, обусловленных изменениями в характере и содержании профессиональных задач; может быть частичной, вызванной модернизацией трудового процесса, или полной, вызванной отмиранием имеющейся у работника профессии или значительным сокращением спроса на нее. В более узком понимании термин означает освоение новых знаний и умений, необходимых для выполнения задачи, отличающейся от той, для выполнения которой лицо было принято на работу. Переподготовка кадров, связанная с приобретением новой профессии или специальности, осуществляется в профессиональных образовательных учреждениях или других образовательных структурах. Переподготовка - одна из форм реализации концепции обучения в течение жизни, поддерживаемой Болонским процессом.

**Планирование качества (*Quality Planning*)** - деятельность, направленная

на формирование стратегии, политики и связанных с ними целей и требований по качеству образования.

Примечание. Планирование качества охватывает:

- а) планирование качества продукции: идентификация, классификация и оценка характеристик качества, а также установление целей, требований к качеству и штрафных санкций;
- б) планирование управленческой и функциональной деятельности: подготовка применения системы качества, в том числе организация и составление календарного графика;
- в) подготовку программ (планов) качества и выработку положений по улучшению качества.

**Повышение квалификации** (*Professional Training*) - учебная деятельность, направленная на достижение более высокой степени профессиональной квалификации; предусматривает освоение новых общетеоретических и специально-технологических знаний, расширение спектра умений и навыков, углубление понимания связи между наукой и технологией.

Одна из форм освоения прогрессивного опыта, целью которого является повышение эффективности труда; осуществляется в рамках системы непрерывного образования путем поэтапного образования в образовательных учреждениях соответствующих ступеней. Повышение квалификации - одна из форм реализации концепции обучения в течение жизни, поддерживаемой Болонским процессом.

**Политика в области качества** (*Quality Policy*) - общие намерения и направления деятельности ОУ в области качества, официально сформулированные высшим руководством.

**Проверка** (*Assessment, Test*) - подтверждение путем экспертизы и предоставления объективного доказательства того, что установленные требования были выполнены.

**Программа качества** (*Quality Program*), см. также План качества - документ,

регламентирующий конкретные меры в области качества, ресурсы и последовательность деятельности, относящейся к специфической продукции, проекту или контракту.

**Программа обучения** (*Academic Program*) - см. Профессиональная образовательная программа.

**Программа учебной дисциплины** (*Syllabus*) - регламентирующий учебный документ (или учебное издание), определяющий цели и содержание учебной дисциплины, информационный объем, уровень формирования знаний, умений и навыков, подлежащих усвоению обучающимися, а также порядок изучения и преподавания учебной дисциплины, перечень рекомендованных учебников, других методических и дидактических материалов, критерии успешности обучения и средства диагностики успешности обучения по учебной дисциплине.

**Профиль** - совокупность основных типичных черт какой-либо профессии (направления подготовки) высшего образования, определяющих конкретную направленность образовательной программы, ее содержания.

**Результат обучения** - усвоенные знания, умения и освоенные компетенции.

**Руководство по качеству ОУ** (*Quality Manual*) - документ, определяющий систему качества ОУ.

**Самообследование** (*Self-Evaluation*) - внутривузовская деятельность по сбору и анализу информации по всем образовательным программам и учреждению в целом, которое проводится им самостоятельно (или с привлечением независимых аудиторов). Самообследование направлено не на фиксацию результатов, а на определение направлений дальнейшей деятельности. Структура самообследования определяется ОУ самостоятельно.

**Система высшего и послевузовского профессионального образования РФ** - совокупность взаимодействующих компонентов: преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов

различного уровня и направленности; сети реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов; органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций.

**Система качества ОУ - СК ОУ** (*Quality Assurance System*) - система для разработки политики и целей гарантий качества и достижения этих целей в ОУ.

**Содержание образования** (*Content of Education*) - совокупность знаний, умений, навыков и компетенций, соответствующих современному состоянию науки, педагогически переработанная в общие основы наук таким образом, чтобы стать достоянием лиц, вовлеченных в образовательный процесс. В Российской Федерации содержание образования зафиксировано в документах - государственных образовательных стандартах, учебных планах, учебных программах дисциплин и др.

**Специализированная аккредитация** (*Specialized Accreditation*), см. также Аккредитация образовательных программ - аккредитация отдельных курсов или программ (например, профессионального образования) «специализированными» или «программными» аккредитационными органами, предъявляющими определенные требования к учебному плану и содержанию курса.

**Стандарт** (*Standard*) - 1) документ, разработанный на основе консенсуса и утвержденный признанным органом, в котором устанавливаются правила, руководящие принципы и характеристики различных видов деятельности или их результатов и который направлен на достижение оптимальной степени упорядочения в определенной области.

**Стандарт качества образования** (*Quality Standard*) - социальная норма, в которой отражены требования к качеству образования со стороны общества и государства.

**Тест** (*Test*) - система дифференцированных по степени трудности заданий определенной формы и содержания, позволяющая эффективно оценить структуру и уровень знаний, умений и навыков учащегося в конкретной предметной области.

**Тестирование** (*Testing*) - система дифференцированных по степени трудности заданий определенной формы и содержания, позволяющая эффективно оценить структуру и уровень знаний, умений и навыков учащегося в конкретной предметной области.

**Тестовое задание** (*Test Task*) - минимальная составляющая единица теста, которая состоит из условия (вопроса) и в зависимости от типа задания может содержать или не содержать набор ответов для выбора.

**Требования к качеству** (*Quality Requirement*) - выражение отдельных потребностей или их перевод в набор количественно или качественно установленных требований к характеристикам объекта, чтобы дать возможность их реализации и проверки.

**Управление качеством** (*Quality Management*) - методы и виды деятельности ОУ оперативного характера, используемые для выполнения требований к качеству образования.

**Учебный план – УП** (*Curriculum*) - документ, определяющий содержание образования и организацию обучения студентов по конкретной специальности. Учебный план, как правило, включает: титульную часть - полное наименование вуза, факультета, специальности, квалификации, срок обучения; график учебного процесса – периоды теоретических занятий, практик, экзаменационных сессий, каникул, дипломного проектирования и итоговой государственной аттестации; сводные данные по бюджету времени - по годам и за весь срок обучения.

Учебный план - государственный нормативный документ, определяющий содержание и организацию подготовки специалистов по учебным программам, последовательность, сроки изучения дисциплин, виды учебных

занятий. Учебный план разрабатывается для каждой специальности (специализации) на основе квалификационной характеристики. Учебный план предусматривает также разработку программ по учебным дисциплинам и по годам обучения, оптимальный выбор перечня, объема, содержания и последовательности стажировки, практики, рациональное соотношение теоретического и практического обучения. Организация образовательного процесса может предусматривать разработку и других документов, например, годового календарного учебного графика, расписания занятия.

**Цели в области качества** (*Goals of Education*) - то, чего добиваются или к чему стремится ОУ в области качества.

## Приложение 2

### Модели оценки качества подготовки выпускников высшего образования (мировой опыт)

Одной из первых моделей систем управления качеством подготовки выпускников высшего образования является трехгранная модель Бартона Кларка. В соответствии с данной моделью развитые и индустриальные страны различаются «координационными» мерами в управлении сферой высшего образования, которые располагаются между тремя осями.

1. Координация, где наиболее значимую роль играет рынок (например, США).
2. Координация, где наиболее значимую роль играет государство (бывший СССР, Швеция).
3. Координация, в основе которой влияние академической олигархии (Италия, Великобритания).

Но с момента опубликования работы Кларка были созданы и другие модели. Хочется упомянуть одну из них, созданную ван Вут, который как раз ссылаясь на трехгранную модель Кларка. Он сократил модель Кларка до двух типов моделей управления высшим образованием:

1. Государство – контролер.
2. Государство – наблюдатель.

Национальные системы оценки качества образования, существующие в настоящее время в разных странах опираются именно на эту модель. Все системы различаются не только по целям и задачам, критериям и процедурам, но и многим другим параметрам, в том числе, степени вовлеченности в этот процесс государственных, общественных и профессиональных учреждений. Несмотря на то, что во всех моделях оценки качества подготовки бакалавров и магистров целью является поддержание качества на уровне заданных стандартов, в действительности есть большие

различия в самом понимании этой задачи. В некоторых случаях рассматривается необходимость усиления контроля за счет расширения и совершенствования отчетности, в других же речь идет о сведении оценки качества преимущественно к самооценке учебного заведения. Поэтому современные системы оценки качества условно делят на две основные модели. Первая модель связана преимущественно с «внешней оценкой». Оценка качества подготовки выпускников бакалавриата и магистратуры проводится внешними организациями и основывается на оценке качества образовательного процесса и объективной оценке образовательных программ.

Вторая модель в основе процедуры оценки содержит самооценку ВУЗа. В этом случае оценка качества образовательного процесса и качества подготовки выпускника бакалавриата и магистратуры происходит на основе критериев, разработанных самим ВУЗом и проводится специальными комиссиями от самого университета или института. Критериями качества для внутренней оценки выступают преимущественно компетентность преподавательского состава, руководителей ВУЗов и учебных подразделений. Европейские страны, США и другие страны с относительно унифицированными средствами оценки качества образования условно можно подразделить на следующие виды:





Рисунок 17. Модели систем оценки качества высшего профессионального образования

Модель внешней оценки ВУЗа производит процедуру оценки качества подготовки выпускников бакалавриата и магистратуры с точки зрения ответственности ВУЗа за качество образования своих выпускников перед обществом и государством – посредством аттестации, аккредитации, инспекции. Такая модель используется во Франции, Скандинавских странах, Чехии, Латвии, Эстонии и других странах, где государственные органы формулируют цели оценки, определяют наиболее важные аспекты оценки, участвуют в организации образовательного процесса. При этом формально вводится и внутренняя оценка, однако самооценке ВУЗа в этом случае придается номинальное значение, т.к. основное внимание уделяется проведению эффективной внешней оценки с помощью специальных органов: комитетов и/или исследовательских центров и институтов. Результаты оценки, в основном, носят информационный и рекомендательный характер,

излагаются в виде ежегодных отчетов, направляемые правительству и широкой общественности в форме публикаций.

Так, в Норвегии и Дании основное внимание уделяется оценке самого образовательного процесса и учебных программ. Причем оценка проводится организациями, финансово поддерживаемыми правительством. В Финляндии также проводится сторонняя оценка. При этом и самооценка высших учебных заведений в этих странах основывается на информации, не из самого учебного заведения, а подготовленной внешними экспертами.

Преимуществами модели оценки качества образования выпускников бакалавриата и магистратуры, основанной на внешней оценке являются относительная объективность полученных данных о качестве подготовки выпускников, государственная поддержка и контроль за проведением оценки, необходимость широкой, в т.ч. общественной огласки результатов проведенной оценки, возможность получить количественные (измеряемые) показатели качества подготовки выпускников-бакалавров и/или магистров и относительное единообразие показателей для возможности сравнения качества образования в разных учебных заведениях. Недостатками использования внешней модели оценки качества являются: полная зависимость ВУЗов от государства.

Модель самооценки качества подготовки бакалавриата и магистратуры основывается на внутренней оценке академического сообщества соответствующего учреждения высшего профессионального образования.

Самооценка ВУЗа основывается, прежде всего, на компетентности и ответственности преподавательского состава, руководителей ВУЗов и учебных подразделений. Внутренний контроль качества подготовки бакалавров и магистров при применении данной стратегии оценки может осуществляться специальными комиссиями (внутри самого ВУЗа или его структурных подразделений), отвечающими за учебный процесс. Так, например, осуществлялась система оценки качества подготовки выпускников

в государственных ВУЗах Германии (даже после перехода на двухуровневую систему подготовки «бакалавр-магистр»). Однако, уже начиная с 1995 и по настоящий момент в Германии система оценки качества претерпевает изменения и приходит к более комплексной оценке качества подготовки выпускников (оценка по многоступенчатой схеме под эгидой Конференции ректоров высших учебных заведений).

В других странах, например, в Словении, ВУЗы совместно учреждают Комитет по оценке качества в высшем образовании и сами отвечают за надзор. В Польше в соответствии с законом ВУЗы сами оценивают качество образования. В США контроль за качеством подготовки бакалавров и магистров представляет собой сочетание внешней и внутренней оценки. Система самооценки университетов США наиболее развита. Это связано с тем, что в отличие от стран, где образование регулируют государственные органы, американское высшее образование контролируется преимущественно самими учебными заведениями. Процедура аккредитации университетов осуществляется региональными Ассоциациями университетов и колледжей. Эти ассоциации имеют специальные Комиссии по высшему образованию, которые проводят аккредитацию на территории региона.

При внедрении системы оценки, организованной самими ВУЗами, каждый ВУЗ сам разрабатывает свою концептуальную схему, свою стратегию и программу оценки, свою методику и план ее реализации в соответствии с собственными целями, задачами и ресурсами университета. В этом случае в качестве преимущества модели самооценки стоит отметить, что такая стратегия оценки позволяет выявить существующие проблемы и достижения, осуществлять планирование повышения качества образования в соответствие с конкретной спецификой каждого учебного заведения. Поскольку оценка производится самим ВУЗом, его подразделением, комитетом ВУЗов, а не внешними организациями, то и критерии оценки оказываются наиболее приближены к реалиям соответствующего

учреждения, и изменения происходят более оперативно и «изнутри» самой системы. К недостаткам внутренней модели оценки качества подготовки можно отнести относительную субъективность показателей, выявление, прежде всего качественных особенностей образовательного процесса, нежели количественных и, соответственно, ограничение возможности сопоставления показателей качества подготовки выпускников различных ВУЗах.

Вне зависимости от применения внешней или внутренней модели оценки качества подготовки выпускников, можно выделить два аспекта профессиональной подготовки: образовательную и профессиональную. Профессиональная направленность образовательной деятельности в ВУЗе представлена в содержании образовательной программы. В результате профессиональной подготовки выпускник должен быть отнесен к определенной квалификационной категории, отражающей степень освоения им профессии по выбранной специальности. С целью оценки профессиональной компетентности в ВУЗах создаются специальные подразделения, где совместно с производственными организациями, работодателями, профессиональная составляющая подготовки кадров доводится до уровня реальной квалификационной категории (Худин А.Н. Методика и средства оценивания качества подготовки в ВУЗе. Материалы VI Всероссийской конференции Гильдии экспертов «Внедрение европейских стандартов и рекомендаций в системы гарантии качества образования»).

### Приложение 3.

#### **Способы снижения коррупции и повышения конкурентоспособности системы высшего образования (зарубежный опыт)**

1. Переход к письменным экзаменам. Экзамен проходит в одно время для всех студентов, студенческие работы шифруются отдельно созданной структурой (например, отделом качества образования), письменные работы хранятся в течение 10 лет. Варианты экзаменов прошлых лет публикуют на сайте вуза (можно с решениями)
2. Отмена зачетных книжек и переход на электронную ведомость. У каждого профессора должен быть электронный пароль, но руководство вуза должно знать - в какое время профессор входил сеть и изменял-дополнял оценки.
3. Отмена процедуры «торжественной» защиты дипломов, диссертаций. Обязательная публикация результатов исследования (abstracts) в виде текста или презентации на сайте соответствующего вуза. Причем у любого пользователя Internet должна быть возможность комментировать результаты исследования.
4. Покупка зарубежных специалистов для преподавания в российских вузах. Практика ведущих российских вузов (РЭШ, ВШЭ, МГУ и проч.) сводится к покупке российских специалистов, получивших образование за рубежом. Это хорошо, но не достаточно.
5. Создание франчайзинговых центров, полностью копирующих бизнес, учебные и научные процессы ведущих зарубежных вузов так, как это сделано в Китае. В Китае полностью воссоздается структура университетского кампуса, приглашаются специалисты из «материнского» университета, которые постепенно заменяются китайскими преподавателями (по мере готовности к осуществлению учебного процесса, освоении материала и т.д.).

6. Закрытие Высшей аттестационной комиссии и передача функции присвоения ученых степеней на уровень высших учебных заведений с правом формирования учебных и научных планов.
7. В России сложилась ситуация, когда аспиранты, магистранты и прочие соискатели научных степеней вынуждены платить за публикацию своих исследований в научном журнале. В общемировой практике ведущие научные журналы платят авторам за публикацию их научных результатов. В связи с этим предлагается временно перестать учитывать количество публикаций при получении научной степени с целью снижения побочных платежей посредникам от науки.
8. Повышение заработной платы профессорско-преподавательскому составу (ППС) высшей школы и снижение заработной платы у администрации вузов. Установление правила, что зарплата ректора не может превышать уровень 5-кратной средней заработной платы ППС по вузу, зарплата проректоров, соответственно, 4-кратный уровень, зарплата деканов 3-кратный уровень.
9. Установление обязательной 5-летней сменяемости всех ключевых административных должностей в вузах (ректор, проректор, декан, заведующий кафедрой)
10. Уравнять в правах заочное, вечернее обучение и экстернат, четко отделив его от очного обучения. Обязать вузы выдавать очникам и заочникам дипломы разных типов, чтобы работодатель мог четко отличить очный и заочный диплом.
11. Ввести возможность просмотра лекций и проверки знаний по вузовским предметам на добровольной основе по образцу интернет-порталов ведущих зарубежных вузов.
12. Регулярно и централизованно повышать квалификацию преподавателей высшей школы, приглашая зарубежных специалистов и ведущих ученых России.

Издание научное

**Анализ зарубежных практик  
общественной оценки  
деятельности высших учебных заведений**  
Сборник материалов

Подписано в печать 24.05.2013

Формат 60x84/16. Усл.печ.л – 8,75. Уч.-изд. л. 5,05.

Тираж 500. Заказ № .....

Издательство Общественной палаты Российской Федерации

**Для заметок**