

О НЕОДНОЗНАЧНЫХ ПОСЛЕДСТВИЯХ РЕФОРМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ РОССИИ

СПИРИДОНОВА Екатерина Анатольевна – канд. экон. наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет. E-mail: Espiridonova@yandex.ru

Аннотация. В статье анализируются некоторые противоречивые тенденции в развитии высшего образования на современном этапе. На примере экономического факультета СПбГУ обозначен ряд тревожных последствий проводимых реформ, которые являются актуальными и для других вузов. На основе опроса выпускников бакалавриата и магистратуры выявлены ключевые проблемы развития высшей школы. В частности, обсуждаются вопросы о том, должна ли магистратура носить академический или прикладной характер; рациональным ли является объединение в её рамках выпускников профильного бакалавриата и студентов без соответствующей подготовки; целесообразно ли включение в государственные аттестационные комиссии только представителей бизнеса. Приведена оценка качества образования с точки зрения выпускников, предложены меры, нацеленные на его повышение.

Ключевые слова: реформа в образовании, Болонский процесс, магистратура, бакалавриат, итоговая государственная аттестация

Для цитирования: Спиридонова Е. А. О неоднозначных последствиях реформ в высшей школе России // Высшее образование в России. 2017. № 208 (1). С. 25–34.

Введение

Стартом активных реформ в высшей школе России стал переход к двухступенчатому образованию. Изначально нашлись как сторонники, так и противники данного преобразования. Среди возможных рисков Болонского процесса скептиками отмечались необоснованный отказ от фундаментального подхода в образовании, снижение его качества из-за сокращения сроков обучения, нежелание бизнеса брать на работу выпускников, не имеющих уровня знаний, сопоставимого со студентами, обучавшимися по программам специалитета. Среди достоинств позиционировались: сокращение вводных предметов, позволяющее сделать акцент на профильных дисциплинах, регламентированность параметров контроля качества образования, повышение уровня доверия к российским дипломам за рубежом, оптимизация трудоустройства выпускников российских вузов и т.п. [1–6]. Модернизация высшей школы продолжается до сих пор, причём её итоги часто неоднозначны. В данной статье рассмотрен

ряд спорных вопросов, касающихся проводимых реформ, предлагаются некоторые пути их решения. Для получения наглядной картины, а также для определения студенческого взгляда на происходящее автором статьи был проведен опрос выпускников экономического факультета СПбГУ, в котором участвовали 167 человек (119 бакалавров и 47 магистров).

Стоит ли рассматривать неоднородность контингента магистрантов как препятствие для получения качественного образования?

Согласно ч. 3 ст. 69 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» к освоению программ магистратуры допускаются лица, имеющие высшее образование любого уровня. С одной стороны, подобный подход обеспечивает гибкость образовательного процесса, так как за время обучения в рамках первой образовательной ступени человек может осознать, что хочет поменять профессию. С другой стороны, объединение в рамках одной студен-

ческой группы лиц с абсолютно разным уровнем подготовки порождает множество трудностей, в том числе несовпадение интересов обучающихся, сложность организации преподавания и ряд других. Так, Е.В. Дадаян и А.Н. Сторожева высказывают сомнения в адекватности подобного подхода, например, для сферы юриспруденции. Они указывают на то, что выпускники магистратуры юридического факультета, не имеющие соответствующего образования на уровне бакалавриата, вряд ли смогут обеспечить выполнение ст. 48 Конституции РФ, гарантирующей право каждого гражданина на получение квалифицированной юридической помощи [7, с. 34]. В статье О.В. Мотовилова рассмотрены последствия применения данного подхода для экономического вуза, при этом идентифицированы три возможных сегмента студентов: лица с отсутствием какого-либо экономического образования, лица с экономическим образованием, но без специальных знаний в рамках целевого профиля, лица, окончившие экономический факультет СПбГУ [8, с. 39].

Надо сказать, что прогноз некоторых авторов относительно того, что со временем количество магистрантов, окончивших профильный бакалавриат, будет увеличиваться [9], действительно сбывается. Однако по-прежнему актуальным является вопрос о том, насколько прочие студенты в состоянии освоить учебный план и овладеть соответствующими компетенциями. Например, в рамках магистерской программы «Экономика фирмы» слушателям предлагаются такие курсы, как «Микроэкономика», «Эконометрика», «Управление рисками» и ряд других, которые читаются на так называемом продвинутом уровне. В ходе проведённого опроса 17% магистров отметили, что данный факт стал для них серьезным барьером при освоении программы магистратуры.

Говоря о неоднородном контингенте магистрантов, нельзя не упомянуть о языковом барьере. Несмотря на то, что при

поступлении иностранные студенты (речь преимущественно идёт о магистрантах из Китая) среди прочих документов обязаны представить сертификат о сдаче экзамена по русскому языку как иностранному (ТРКИ-2), очень часто их языковая подготовка оставляет желать лучшего – они не только не владеют специальной лексикой, позволяющей слушать лекции, читать соответствующую литературу и участвовать в дискуссиях на семинарах, но и просто не способны сформулировать элементарный вопрос. Защита магистерской диссертации иногда сводится к безуспешным попыткам комиссии понять то, что говорит защищающийся. Некоторые авторы поднимают вопрос о низкой мотивации китайских студентов к изучению русского языка. Этому способствует «наличие в России относительно многочисленной и хорошо организованной китайской диаспоры, что позволяет удовлетворять потребности студентов в социальной коммуникации за счет общения с соотечественниками и делает возможным знание ими русского языка в том объеме, который достаточен для контактов с административными органами» [10].

Можно констатировать, что неоднородность контингента магистрантов создает определенные барьеры в получении ими качественного образования. Пробелы в знаниях, а также языковые барьеры у ряда магистрантов приводят к тому, что преподаватели должны либо ориентироваться на слабых студентов в ущерб интересам тех, кто пришел в магистратуру для углубления знаний, либо организовывать учебный процесс на заявленном продвинутом уровне, прекрасно осознавая, что определенный процент студентов материал не усваивает. Решению данной проблемы должна служить система вступительных экзаменов, грамотно реализуемая как с содержательной, так и с организационной точек зрения. Она должна позволять удостовериться в том, что потенциальный магистрант действительно обладает уровнем знаний, не-

обходимым для дальнейшего обучения, и исключать возможность поступления в магистратуру нечестным путем.

Как известно, рабочие программы учебных дисциплин содержат такой раздел, как «Требования к подготовленности обучающегося к освоению содержания учебных занятий (пререквизиты)», где указываются курсы, которые должен прослушать студент до начала занятий по целевому предмету. Между тем создаётся впечатление, что данный раздел представляет собой простую формальность, так как на деле соответствие студента данным требованиям никто не проверяет. Целесообразно использовать систему входных тестов перед началом наиболее сложных предметов. Тем, кто не сумел продемонстрировать должный уровень знаний, надо предлагать посещать факультатив (отдельно включающийся в нагрузку преподавателя) для выравнивания уровня подготовки магистрантов, оптимизации учебного процесса и повышения качества образования. Выпускники-магистры, принявшие участие в опросе, выступили и с более категоричными предложениями, в частности, советуя разработать отдельную магистерскую программу для студентов, не имеющих экономического образования, подчеркивая, что в противном случае происходит дублирование курсов бакалавриата. Иначе получается так: по словам 20% опрошенных нами магистров без начального экономического образования, за время обучения им не удалось получить знания, необходимые для работы в соответствии с дипломом; лишь 31% магистров, окончивших бакалавриат по экономике, утверждают, что обучение в магистратуре позволило им углубить свои знания, а 24% признались, что два года обучения им ничего не дали.

Правильно ли расставлены стратегические акценты в позиционировании задач обучения в магистратуре?

Согласно мировому опыту можно вы-

делить две ключевые модели организации магистратуры: научно-ориентированные и практико-ориентированные программы. ФГОС ВО по направлению подготовки 38.04.01 «Экономика» (уровень магистратуры) указывает на то, что сфера профессиональной деятельности магистра может включать работу в академических и ведомственных научно-исследовательских организациях (п. 4.1). На экономическом факультете МГУ им. М.В. Ломоносова все магистерские программы разделены на академические и профессиональные. Подобный подход используется и на экономическом факультете СПбГУ. Однако, несмотря на формальное разделение магистратуры на эти два направления, в их реализации присутствуют существенные противоречия. К примеру, такие.

Очевидно, что университет должен предлагать научно-ориентированные программы магистратуры, имея в виду две цели: с одной стороны, – воспитание будущих кадров для поступления в аспирантуру, с другой – реализацию научно-исследовательского направления своей деятельности. Однако студенты, большинство из которых рассматривают поступление в магистратуру как способ получить второе высшее образование, вряд ли сочтут магистерскую программу со статусом «академическая» перспективной. Интересным является тот факт, что многие из опрошенных нами магистров отмечали свою готовность заниматься научно-исследовательской деятельностью (55% участвовали в работе конференций, 64% являются авторами научных статей), но подчёркивали необходимость стимулирования подобной работы, например, путем назначения повышенных стипендий за научные достижения.

Добавим к этому следующее наблюдение. С одной стороны, к магистерским диссертациям предъявляется требование «научной новизны» (23% магистров, принявших участие в опросе, отметили, что их диссертации таковой не обладали), а с другой

стороны, по своему уровню эти диссертации зачастую уступают выпускным квалификационным работам бакалавров. Происходит это преимущественно из-за проблем, отмеченных выше, – отсутствие базовых экономических знаний и наличие языкового барьера у ряда магистрантов.

Детальное изучение учебных планов экономического факультета СПбГУ позволило убедиться в том, что иногда их содержание не соответствует заявленной направленности. Так, учебный план основной образовательной программы высшего образования магистратуры «Экономика фирмы» позиционируется как академически-ориентированный, однако курсы, предлагаемые магистрантам, явно свидетельствуют о том, что данная магистерская программа имеет практико-ориентированную направленность.

Опрашиваемые выступали с предложением разделить научный и прикладной аспекты магистратуры, предлагая студентам либо сконцентрироваться на научных исследованиях в рамках академической магистратуры (которая будет являться таковой уже не только с формальной, но и с содержательной точки зрения), либо развивать практические компетенции в рамках прикладной модели. Альтернативный взгляд представлен в работе [11, с. 12–13]: предлагается ранжировать набор дисциплин для магистранта-практика и магистранта-ученого в рамках вариативной части *одной* магистерской программы.

Анализируя способы объединения интересов научно-ориентированных и практико-ориентированных магистрантов, интересно упомянуть о концепции предпринимательского университета, ставящего одной из своих основных целей коммерциализацию получаемых знаний [12]. Подобный подход позволяет объединить образовательный процесс, научные исследования и бизнес-практику. Одной из форм проявления концепции предпринимательского университета являются студенческие науч-

ные общества (активно функционирующие на экономическом факультете СПбГУ). Они позволяют магистрантам рассказать о промежуточных результатах своих исследований, представителям бизнеса – поделиться опытом решения актуальных проблем, преподавателям – провести мастер-классы, предложив актуальные методики решения тех или иных задач.

Как сделать участие бизнеса в итоговой государственной аттестации эффективным?

Процесс привлечения представителей бизнеса к учебному процессу активизировался с выходом приказа Министерства образования и науки РФ № 636 от 29.06.2015 г. На важность взаимодействия с бизнес-сообществом указывают и наши выпускники. Из множественного выбора направлений оптимизации обучения в рамках бакалавриата опрашиваемые отметили: “необходимость усиления практической составляющей читаемых курсов” (81%), “увеличение количества прикладных дисциплин” (40%), “активное привлечение представителей бизнеса к учебному процессу” (25%). Дискуссионной является лишь форма организации сотрудничества с представителями бизнеса.

Первым вопросом, требующим обсуждения, является определение этапа, на котором следует привлекать бизнес-сообщество к учебному процессу. Сегодня взаимодействие с бизнесом происходит только на стартовом этапе (утверждение тем выпускных квалификационных работ) и на заключительном этапе (участие в работе аттестационных комиссий). Гораздо более важно было бы обеспечить участие бизнес-сообщества именно в содержательном аспекте учебного процесса в форме проведения мастер-классов и семинаров, участия в защите практик.

Вторым дискуссионным вопросом выступает определение степени участия бизнеса в образовательном процессе. Целесо-

образно ли полностью делегировать функции, ранее осуществляемые преподавателями, представителям бизнеса? Ответ на данный вопрос актуален как с точки зрения утверждения тем ВКР, так и с точки зрения организации итоговой государственной аттестации.

Не вызывает сомнения, что выпускные квалификационные работы должны отвечать потребностям практики, но в то же время университетское образование всегда выступало локомотивом новых теорий и концепций. Автором статьи было проведено анкетирование представителей бизнеса, принимавших участие в работе аттестационных комиссий на экономическом факультете СПбГУ. Все 13 опрошенных представителей бизнеса считают, что темы выпускных квалификационных работ не могут формироваться только бизнес-сообществом. Если форсировать идею инновационного развития России и повышения ее конкурентных преимуществ в мире, необходимо поддерживать новые взгляды и направления. Например, теория реальных опционов еще не нашла должного развития в РФ, поскольку ее применение для определения стоимости компании не соответствует федеральным стандартам оценки; между тем за рубежом метод реальных опционов широко распространен. Поэтому рационально формировать список тем дипломных работ как с привлечением представителей бизнеса, так и с участием преподавателей.

И студенты, и бизнесмены активно поддерживали саму идею присутствия бизнеса в комиссиях в рамках итоговой государственной аттестации. Согласования требуют лишь вопрос о наиболее рациональной пропорции: в 2016 г. государственные аттестационные комиссии на экономическом факультете СПбГУ полностью состояли из представителей бизнеса. Мнения бакалавров разделились следующим образом: менее 25% бизнесменов – 9% опрошиваемых, 25% – 27%, 50% – 40%, 75% – 3%. 21%

респондентов-бакалавров высказался за то, что участие бизнеса в комиссиях нецелесообразно. Магистры видят состав комиссий с точки зрения участия бизнеса иначе: менее 25% представителей бизнеса – 16% опрошенных, 25% – 19%, 50% – 53%, 75% – 7%, 100% – 5%. Сами представители бизнеса полагают, что в комиссиях должно присутствовать от 25 до 50% преподавателей.

Представляется вполне логичным, что совместные комиссии будут способствовать реализации пропагандируемого сегодня тандема науки и бизнеса. С точки зрения автора, следует активно продвигать идею участия преподавателей в итоговой аттестации – хотя бы в роли консультантов, пусть даже не влияющих на решение об оценке. Это важно как с позиций здравого управления кадрами (ведь работники умственного труда крайне чувствительны к моральным мерам стимулирования, а также к ухудшению эмоционального климата на работе), так и с позиции оптимизации процесса итоговой аттестации.

Третий вопрос: надо ли привлекать представителей бизнеса к итоговой государственной аттестации в рамках *всех* образовательных программ? К примеру, целесообразность участия бизнесменов (в особенности их доминирование в процентном соотношении) в составе комиссий по защите ВКР аспирантов, а также магистрантов, обучающихся по академической модели, весьма спорна. Во всяком случае, необходимо четко определить критерии отбора представителей бизнеса для работы в подобных комиссиях.

Соответствует ли форма проведения государственного экзамена задачам усиления прикладной направленности образовательного процесса?

В последнее время в образовательной среде ведётся дискуссия относительно целесообразности проведения государственного экзамена в рамках итоговой государ-

ственной аттестации. В большинстве зарубежных вузов понятие «государственный экзамен» вообще отсутствует, а итоговая государственная аттестация ограничивается защитой дипломной работы. Подобный подход реализуется в Техническом университете Ильменау (Германия), в Университете Дю Мен (Франция), Университетском колледже Лондона (Англия). В рамках магистратуры экономического факультета СПбГУ вопрос с государственным экзаменом уже решён: с 2017 г. он *не* является частью итоговой государственной аттестации. Между тем по результатам нашего опроса за его сохранение выступили 61% магистров и большинство бакалавров (67%). При этом и представители бизнеса, и выпускники высказываются за то, чтобы форма государственного экзамена была изменена.

Во-первых, привлечение бизнесменов к приему государственного экзамена выглядит не совсем логичным с учётом того, что в большинстве вузов он проводится в письменной форме, а экзаменационные задания разрабатывают преподаватели. Получается, что задача представителей бизнес-сообщества сводится к проверке тестовых заданий по выданным ключам.

Во-вторых, в содержание государственного экзамена включаются вопросы по дисциплинам, которые прослушали *все* студенты независимо от профиля за время своего обучения. Большинство их носит общетеоретический характер; «прикладных» вопросов, способных продемонстрировать представителям бизнеса уровень квалификации выпускников, крайне мало¹. Можно констатировать, что сама форма проведения государственного экзамена противоречит установке на развитие прикладной направленности образовательного процесса.

В-третьих, с учетом большого объёма информации студентам сложно хорошо

подготовиться к экзамену, что порождает проблему списывания. Относительно ситуации на экономическом факультете СПбГУ: многочисленные обращения к ректорату с просьбой установить устройства, подавляющие сигналы сотовой связи, остались неуслышанными. У тех, кто готовится к экзамену собственными силами и пытается сдать его самостоятельно и по-честному, исчезает мотивация. 33% бакалавров высказались за более ответственный подход к приему зачётов и экзаменов. Некоторые указывали на то, что организация аттестации студентов, практикуемая на факультете сегодня, представляет собой неуважение к способным студентам и преподавательскому составу.

Решением вышеуказанных проблем могло бы стать проведение итогового экзамена в форме, позволяющей проверить компетенции выпускников с точки зрения умения решать конкретные практические задачи. При этом студентам можно было бы разрешить пользоваться вспомогательными материалами (ведь для успешной работы в бизнесе отнюдь не обязательно все знать наизусть). Усиление прикладной составляющей государственного экзамена за счёт включения в его содержание ситуационных и практико-ориентированных заданий в форме кейсов, контекстных задач и метода проектов акцентируется в работе [13]. Подобная форма сделала бы смысл государственного экзамена более понятным для представителей бизнеса. Однако она возможна лишь в случае реализации идеи профилизации бакалавриата, в соответствии с которой студенты могут два года обучаться по некоему крупному блоку общих дисциплин, а прослушав эти предметы, определяться с выбором специальности. В действительности же наблюдается обратный процесс. Например, на экономическом факультете СПбГУ прослеживается

¹ Восемь из 13 опрошенных представителей бизнеса отметили, что содержание вопросов государственного экзамена не позволило им определить уровень подготовки студентов в рамках направления «Экономика».

ся переход к обучению в рамках единого направления «Экономика» без профилизации. Если данная тенденция сохранится, то в содержании государственного экзамена по-прежнему будут преобладать вопросы теоретического характера, что затруднит оценку квалификации выпускника с точки зрения потребностей бизнеса. Также непонятно, как бизнес-сообщество будет участвовать в защитах выпускных квалификационных работ, которые, соответственно, будут писаться без учёта специализации (финансы и кредит, экономика предприятия, мировая экономика и т.д.). Отметим, что из опрошенных бакалавров 83,5% выступили против отмены профилей.

Создают ли проводимые реформы риск разрушения университетских традиций?

Этимология слова «образование» во многих языках мира («Education» – от лат. «educare» – «выращивать»; «Bildung» – «строение»; «Instruction» – «направление», «научение»; «Образование» от слова «образ») указывает на то, что в этом процессе важна не только транслирующая функция, то есть передача знаний от учителя к ученику, но и воспитательная функция, то есть формирование личности. М.А. Гусаковский обращает внимание на то, что «современное образование обнаруживает себя в обстоятельствах некоего смыслового коллапса, который препятствует или чрезвычайно усложняет организацию прежде всего процессов воспитания» [14, с. 76].

Следствием проводимых реформ стало существенное ослабление связей между студентами и преподавателями. Указанная проблема особенно характерна для студентов бакалавриата, которые до 4-го курса могут выбирать любую кафедру для написания курсовой работы, поэтому за время обучения могут поменять трех научных руководителей. Раньше написание курсовых и дипломных работ выступало важнейшей формой самореализации студента, нацеленной на развитие его интеллектуального по-

тенциала. В этом ему должен был активно помогать научный руководитель, взаимодействие с которым осуществлялось на протяжении многих лет. Сегодня из-за отсутствия закрепления студентов за определенным преподавателем в течение всего срока обучения, а также по причине их большой численности в расчёте на одного научного руководителя, введения системы недифференцированного зачёта за курсовые работы взаимоотношения между научным руководителем и студентом лишаются интеллектуально-эмоциональной составляющей. Впрочем, есть исследователи, считающие переход от «преподавания» к «обучению» в будущем неизбежным [15, с. 84].

Программа развития Санкт-Петербургского государственного университета до 2020 года призвана обеспечить лидерство вуза в образовательной и научной областях. Стремление усилить позиции одного из двух крупнейших вузов страны в мировых рейтингах, безусловно, похвально и стратегически верно, однако в борьбе за повышение целевых индикаторов все меньшее внимание уделяется человеческому аспекту. При рассмотрении достижений преподавателей (в рамках принятия решений о премировании, а также при их прохождении по конкурсу) сегодня преимущественно рассматривается научная составляющая. Показателям успешности педагогической деятельности (в частности, репутации преподавателя среди студентов) уделяется мало внимания. Необходимо иметь в виду, что талантливый учёный, имеющий множество статей и монографий, может и не быть хорошим преподавателем. Более того, постоянная ротация профессорско-преподавательского состава за счёт привлечения сторонних людей с более высокими в научном плане индикаторами сама по себе отнюдь не способствует укреплению университетской традиции преподавания. Подобный подход опасен тем, что университет, несмотря на укрепление своих позиций в международных рейтингах, пе-

рестанет восприниматься студентами как *Alma Mater*, то есть организация, способствующая духовному воспитанию человека. На это указывает падение степени доверия студентов к вузу, выявленное в ходе проведенного опроса: 46% бакалавров не планируют поступать в магистратуру на экономический факультет СПбГУ; 55% магистров не стали бы поступать в магистратуру экономического факультета, если бы это решение принималось сегодня. Это, конечно, лишь частный пример, но с учётом того, что СПбГУ – один из крупнейших вузов страны, результаты опроса его студентов в определённой степени характеризуют общую ситуацию. С сожалением приходится констатировать, что проводимые реформы разрушают исторически сложившиеся традиции университета, и этот процесс, скорее всего, уже необратим.

Заключение

Наше исследование обнаружило ряд противоречивых тенденций в высшей школе России как результат проводимых реформ. Выявленные проблемы взаимосвязаны, и если не уделять их решению должного внимания, ситуация будет лишь усугубляться. Эксперименты в образовании чреваты серьёзными последствиями, и даже небольшая ошибка может оказаться фатальной.

Литература

1. Кожевникова Н.Ю. Влияние Болонского процесса на преобразование учебных бизнес-процессов и распределение ресурсов вуза // Известия Волгоградского государственного университета. 2010. Т. 9. № 11 (71). С. 98–102.
2. Ветрова А.А., Бурлина Т.А. Эффективное управление учебным процессом на основе анализа опыта участия зарубежных и российских вузов в Болонском процессе // Фундаментальные исследования. 2013 № 11-2. С. 309–314.
3. Мифонов В.В. Россия в глобальном мире: отечественное образование и Болонский процесс // Здравый смысл. 2007. № 2 (43).
4. Садовничий В.А. Размышления о Болонском процессе: Доклад ректора Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова на II Международном семинаре «Россия и европейское пространство высшего образования: планы и перспективы после Берлинской конференции». М., 2003.
5. Колесов В. Рынок образовательных услуг и ценности образования (между ВТО и Болонским процессом) // Высшее образование в России. 2006. № 2. С. 3–8.
6. Кругликова Т.В. Болонский процесс: итоги первого десятилетия (обзор) // Актуальные проблемы Европы. 2013. № 2. С. 189–221.
7. Дадаян Е.В., Сторожева А.Н. К вопросу о подготовке в магистратуре лиц, не имеющих базового юридического образования // Успехи современной науки. 2016 № 3. Т. 1. С. 33–36.
8. Мотовилов О.В. Проблемы подготовки кадров в магистратуре // Высшее образование в России. 2016. № 2. С. 38–45.
9. Валдайцев С.В., Лезина Т.А. Актуальные проблемы повышения уровня университетского экономического образования в России // Вестник СПбГУ. Сер. 5. 2012. Вып. 4. С. 83–93.
10. Филимонова Н.Ю., Романюк Н.С. Китайские студенты в вузах России // Высшее образование в России. 2014. № 8–9. С. 76–81.
11. Гусева И.А. Научная магистратура: мечта или реальность? // Высшее образование в России. 2012. № 2. С. 9–17.
12. Артемова Д.И. Необходимость трансформации российских университетов // Глобальные вызовы в экономике и развитии промышленности (INDUSTRY-2016): Труды научно-практической конференции с зарубежным участием / Под ред. А.В. Бабкина. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2016. С. 665–667.
13. Ульянова И.В. Государственная итогово-

- вая аттестация: проект проведения комплексно-интегрированного государственного экзамена // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 6–11. С. 209–214.
14. Гусаковский М.А. О воспитании в современном университете: смена правил игры // Высшее образование в России. 2015. № 1. С. 76–86.
15. Дуткевич П. Нужны ли реформы в системе высшего образования? // Высшее образование в России. 2015. № 3. С. 80–84.
- Статья поступила в редакцию 14.10.16.*

ABOUT SOME AMBIGUOUS TENDENCIES IN RUSSIAN HIGHER SCHOOL

SPIRIDONOVA Ekaterina A. – Cand. Sci. (Economics), Assoc. Prof. E-mail: Espiridonova@yandex.ru
 Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia
 7/9, Universitetskaya emb., St. Petersburg, 199034, Russian Federation

Abstract. The paper analyzes some contradictory tendencies in the development of higher school in Russia. On the example of the Economics faculty of Saint Petersburg State University the author identifies some disturbing consequences of reforms, which are topical also for other higher educational institutions. On the basis of the questionnaire poll of BSC and MSC students, the author determines the key problems of higher school development on the modern stage. Inter alia the following questions are discussed: should master’s programs be academic or applied; is it rational to combine students after profile baccalaureate with students without appropriate education within the master course; is it reasonable to staff the state examination board entirely with business representatives. The paper presents the assessment of quality from graduates’ point of view. Some measures of improving the quality of education are suggested.

Keywords: Bologna process, baccalaureate, magistracy, applied master’s programs, academic master’s programs, state final certification

Cite as: Spiridonova, E.A. (2017). [About Some Ambiguous Tendencies in Russian Higher School]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 208 (1), pp. 25–34. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Kozhevnikova, N.Y. (2010). [Bologna Process Impact on the Educational Business Processes Reorganization and University Resources Distribution]. *Izvestia Gosudarstvennogo Volgogradskogo Universiteta* [News of State Volgograd University]. Vol. 9. No. 1 (71), pp. 98–102. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Vetrova, A.A., Burlina, T.A. (2013). [Effective Management of Educational Process on the Basis of the Analysis of Experience of Participation of Foreign and Russian Higher Education Institutions in Bologna Process]. *Fundamental’nye issledovaniya* [Fundamental Research]. No. 11–2, pp. 309–314. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Mironov, V.V. (2007). [Russia in Global World: Domestic Education and Bologna Process]. *Zdravyy smysl* [Common Sense]. No. 2 (43). (In Russ.)
4. Sadovnichiy, V.A. (2003). [Considerations about Bologna Process]. *Vtoroy mejdunarodniy seminar “Rossiya i evropeyskoye prostranstvo vysshego obrazovaniya: plani i perspektivi posle berlinskoy konferentsii”* [Russia and European Higher Education Area. The Second International Seminar]. (In Russ.)
5. Kolesov, V. (2006). [The Market of Educational Services and Values of Education (between WTO and Bologna Process)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 2, pp. 3–8. (In Russ.)

6. Kruglikova, T.V. (2013). [The Bologna Process: Results of the First Decade]. *Aktual'nie problemy Evropy* [Topical Problems of Europe]. No. 2, pp. 189-221. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Dadayan, E.V., Storozheva, A.N. (2016). [To the Question About Training in Magistracy of Persons Without Basic Legal Education]. *Uspekhi Sovremennoy Nauki* [Successes of Modern Science]. No. 3. Vol. 1, pp. 33-36. (In Russ.)
8. Motovilov, O.V. (2016). [Problems of Master's Degree Training in Economics]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 2 (198), pp. 38-45. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Valdaitsev, S.V., Lezina, T.A. (2012). [Topical Problems of Enhancing University Economic Education in Russia]. *Vestnik SPbGU. Ser 5. Ekonomika* [Bulletin of Saint Petersburg State University. Series 5: Economics]. No. 4, pp. 83-93. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Filimonova, N.Yu., Romanyuk, E.S. (2014). [Chinese Students in Russia]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 8-9, pp. 76-81. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Guseva, I.A. (2012). [Mastership of Science in Economics: Is It a Dream or Reality?]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 2, pp. 9-17. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Artyomova, D.I. [The Necessity of Russian Universities' Transformation]. In: *Nauchno-prakticheskaya konferentsia s zarubezhnym uchastiem "Global'niye vizovy ekonomike i razvitie promyshlennosti* [Global Economic Challenges and Industry Development. Proc. Sci. Conf. Industry-2016], Babkina, A.V. (ed.). St. Petersburg, St. Petersburg Polytechnic Univ. Publ., pp. 665-667. (In Russ.)
13. Ul'yanova, I.V. (2016). [The State Final Attestation: Project of Comprehensively Integrated State Exam]. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii* [Modern Knowledge-intensive Technologies]. No. 6-11, pp. 209-214. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Gusakovskiy, M.A. (2015). [About the Education at the Modern University: The Change of the Rules of the Acting]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 1, pp. 76-86. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Dutkiewicz, P. (2015). [Do We Need Reforms in the Tertiary Education System]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 3, pp. 80-84. (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 14.10.16.



Science Index РИНЦ – 2015

Вопросы философии	13,846
Психологическая наука и образование	6,584
Социологические исследования	6,377
Педагогика	5,210
Вопросы образования	4,815
Высшее образование в России	2,936
Философские науки	2,368
Высшее образование сегодня	1,897
Эпистемология и философия науки	1,506
Вестник международных организаций	1,394
Университетское управление: практика и анализ	1,329
Интеграция образования	1,108