

# **ВИСШЕ ОБРАЗОВАНИЕ И РЕЙТИНГОВА СИСТЕМА НА ВИСШИТЕ УЧИЛИЩА В БЪЛГАРИЯ: СЪСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМИ И ПЕРСПЕКТИВИ**

**Петка БОЯДЖИЕВА**

*Институт за изследване на обществата и знанието,*

*Българска академия на науките*

---

**Резюме.** Тази статия представя основни резултати от прилагането на първата за България рейтингова система на българските висши училища. От гледна точка на висшето образование чрез рейтинговата система се преценяват основните постижения на българските висши училища, техните проблеми и бъдещо развитие. В самата рейтингова система се търсят силните и слабите ѝ страни и на тази основа се предлагат пътища за нейното подобряване. Рейтинговата система е необходимост в условията на масовизация и комерсионализация на висшето образование и засилване на конкуренцията между неговите субекти. Тези нови развития в световното висше образование предполагат изграждането на нов модел на българското висше

образование с нова нормативна рамка за неговата реализация и нов модел на финансиране на българските висши училища. Новият модел на висшето образование в България следва да се гради на основата на засилената връзка между учебната и научната дейност във висшите училища, което да доведе до повишаване на техния капацитет за модерни научни изследвания и технологични иновации, като последното предполага и стратегическо партньорство както между институциите на висшето образование, така и между тях и други неакадемични стопански и обществени субекти.

*Keywords:* ranking system, Bulgarian higher education, massification, quality of higher education

---

## **Въведение**

Настоящата студия има за цел да представи в обобщен и аналитичен вид основните резултати от разработването и функционирането на първата рейтингова система на висшите училища в България.<sup>1)</sup> Тези резултати са систематизирани от две гледни точки: 1) от гледната точка на самото висше образование – Как изглежда висшето образование у нас през призмата на рейтинговата система, какви са неговите основни постижения и проблеми и какви насоки за неговото развитие могат да се очертаят? 2) от гледната точка на рейтинговата система – Какви са „силните и слабите страни” на рейтинговата система, кои са основните критики към нея и какви са възможностите за нейното усъвършенстване и използване?

Анализът се базира на: 1) публикувани коментари и оценки на рейтинговата система в българския печат; 2) изразени мнения от представители на академичната общност на проведените срещи на екипа по проекта с тях; 3) аналитични материали, разработени в хода на

подготовката на рейтинговата система, като доклад за резултатите от проведените социологически изследвания, анализ на интервюта с ректорите, сравнителен анализ на водещи методологии за формирането на рейтинги на висшите училища; 4) публикации по европейския проект U-multirank; 5) научни статии по проблеми на висшето образование; 6) доклади на Европейската Комисия в областта на висшето образование.

### **За неизбежността на рейтингите**

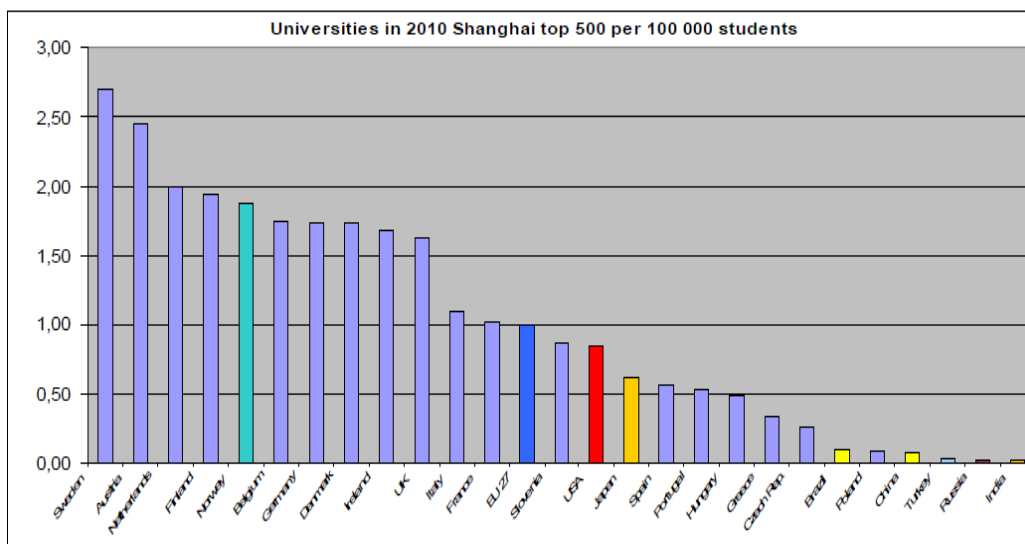
Дори и бърз поглед върху събитията, свързани с проблеми на висшето образование, показва, че рейтингите на висшите училища са сред приоритетните теми в техния дневен ред. За какво става въпрос всъщност? За някаква мода, към която и нашата страна се присъедини с разработването на интерактивната рейтингова система, или за утвърждаването и използването на необходим и полезен инструмент за правене на политики в областта на висшето образование?

„Ако рейтингите не съществуват, някой ще ги измисли.“ Тези думи принадлежат на един от най-известните изследователи на висшето образование Филип Алтбах, директор на Центъра за изследване на висшето образование, Бостън Колидж (Altbach, 2011). Засиленият интерес към рейтингите във висшето образование и създаването на все повече и разнообразни рейтинги са *неизбежен резултат от радикалните промени, очертани се в сферата на висшето образование* във всички страни по света през втората половина на миналия век и особено от началото на настоящия. Става въпрос за тенденции като: масовизирането на висшето образование и ориентирането към висшите училища на все по-разнообразен контингент от студенти; засилването на конкурентността както вътре в националните системи за висше образование, така и в международен мащаб; комерсиализацията на висшето образование и навлизането на пазарни механизми в нея. В

такива условия потенциалните клиенти на висшите училища – студентите и техните семейства, работодателите – търсят информация, за да могат по-добре да се ориентират сред многообразието от предлаганите програми и да направят във възможно най-голяма степен информиран избор. От своя страна, всяко висше училище се нуждае от обективни възможности (общоприети критерии и показатели) за съизмерване с останалите висши училища, за да е в състояние да намери своето специфично място на пазара на образователни услуги. Не на последно място, необходимостта от сравнителен поглед върху начина на функциониране на различните висши училища се чувства остро и на политическо ниво при обосноваването и разработването на конкретни политики в областта на висшето образование. Затова „отрицанието на рейтингите няма да ги премахне. Конкуренцията, необходимостта от съизмерване и неизбежната логика на глобализацията ги прави постоянна част от академичния живот през 21-ви век” (Altbach, 2011). Адекватната и полезна реакция изисква сериозни усилия от страна на всички заинтересовани страни за разбиране на същността на рейтингите, основани на задълбочено и професионално осмисляне на начините на тяхното изграждане и функциониране.

Показателен факт за значението, което се придава на рейтингите на висшите училища в Европа е, че в доклада на Европейската Комисия за напредъка в областта на образованието и обучението през последните години този въпрос се дискутира специално. Анализът на представянето на европейските университети в Шанхайския рейтинг показва, че през 2010 г. страните от Европейския съюз са представени с 191 висши училища в първите 500 (докато САЩ имат 154, а Япония – 25). Най-голям е дялът на университетите от Германия и Великобритания (съответно 39 и 38). Докладът обръща внимание на представянето на страните от Централна и Източна Европа като прави извода, че само

университети от Полша, Унгария, Чехия и Словения попадат сред първите 500. Добрата новина за Европа от този рейтинг е, че тя има по-голям дял от своите 4 000 висши училища (сред тях 700 университети) след първите 500, отколкото САЩ с техните повече от 4 350 висши училища, както и по-добро представителство на висшите си училища в рейтинга спрямо 100 000 студенти (Фиг. 1).



**Фиг. 1.** Университети сред първите 500 според Шанхайския рейтинг на 100 000 студенти

Източник: *Progress towards the common European objectives in education and training (2010/2011)*<sup>2)</sup>

От гледна точка на разработената у нас рейтингова система е важно следното заключение в доклада: „Европейската комисия смята, че рейтингите трябва да се отнасят не само до научните постижения, но също и до другите мисии (на висшите училища), които представляват интерес за различните стейкхолдери и особено за студентите. Поради тази причина Европейската Комисия финансира проект, който е разработи модел за класифициране на европейските висши училища на основата на многообразието от профили и мисии ... Комисията също стартира изследване за разработване на глобален многоизмерен рейтинг,

базиран на тази класификация, който ще позволи *сравняването на сходни институции*. . . и няма да завърши с представянето на обща листа на университетите. По-скоро, потребителите ще могат да правят „индивидуални рейтинги”, основани на смятаните от тях за приоритетни измерения и индикатори.”<sup>2)</sup> Разработената българска рейтингова система е изцяло в унисон с тази постановка.

Създаването на рейтингова система на българските висши училища вече се възприема като необходимост както от широката българска общественост, така и от академичната общност. Ако до преди няколко години рейтингите на висшите училища предизвикваха по-скоро любопитство, то днес те се оценяват като полезна инициатива. Впечатляваща е подкрепата, която идеята за създаване на рейтинг на българските висши училища получава – като “изключително необходима” или “по-скоро необходима” я оценяват 82% от преподавателите, 80% от бакалаврите, 79% от работодателите, 78% от завършилите, 70 на сто от общественото мнение и 57% от магистрите.<sup>3)</sup> Проведените срещи и интервюта с представители на висшите училища потвърждават тези нагласи. Няма случаи на отрицание на необходимостта от поддържане на рейтинговата система. Доминиращото отношение е на ангажираност и конструктивен критицизъм. Откроява се желанието на висшите училища да бъдат активни участници в разработването на рейтинговата система – не просто обект на оценяване, а партньори в процеса на търсене на най-адекватна методология и методика за оценка на качеството на висшето ни образование. Затова и отправяните критични коментари са мотивирани от желанието да се допринесе за усъвършенстване на системата. Същевременно става ясно, че за да може диалогът между висшите училища и екипът, работещ по рейтинговата система, да бъде максимално полезен е необходима

постоянна разяснителна кампания за същността на използваната методология, за нейните ограничения и начини на употреба.

### **Висшето образование в България през призмата на рейтинговата система на висшите училища**

Рейтинговата система представя в систематичен вид картината на българското висше образование. Но тя е много повече от информационен източник, защото функционира и като своеобразна увеличителна лупа – прави видими „подозирани тайни”, известни, но премълчавани неудобни истини и същевременно откроява все още не оформили си тенденции и проблеми.

#### *Добрите „новини” – положителни резултати и тенденции*

Няма съмнение, че следването във висше училище е свързано със значителни лични инвестиции (усилия, време, финанси). Рейтинговата система за пореден път потвърждава, че тези инвестиции са оправдани и се възвръщат. Като безспорни обективни индикатори в случая могат да се използват нивото на безработица и доходите на завършилите висше образование. Данните от Регистъра на осигурените лица на НОИ за месец март 2010 г., Агенция по заетостта към 31.03.2010 г. и Регистъра на трудовите договори към 31.03.2010 г показват, че делът на безработните сред завършилите висше образование е 3.3%, което е около 3 пъти по-ниско от средното за страната през първото тримесечие на 2010 - 10.2%. Сред хората, завършили висше образование независимо от годината, безработицата<sup>4)</sup> е 4.4%.<sup>5)</sup> Специалистите с висше образование имат несъмнено по-високи доходи от средните за страната. При някои специалности доходите надвишават няколко пъти средната работна заплата. Според официалните данни на НОИ средният осигурителен доход сред завършилите висше образование за последните три години е

между 900 и 1050 лева като средната работна заплата за 2007-2008 г. е 488 лева.<sup>6)</sup>

Данните, публикувани в доклада на Европейската Комисия за напредъка в образованието и обучението, също потвърждават извода, че хората с висше образование имат значително по-високи доходи от тези с по-ниско образование. Следва специално да се анализира каква е степента на разлика в доходите на висшистите и хората с по-ниско образование в различните страни и какви фактори я обуславят (Таблица 1).

Емпирично потвърден е фактът, че бедността в България е свързана с по-нисък образователен статус. Макар че “лицата без средно образование представляват само една трета от населението над 18 годишна възраст, но сред бедните от тази група са над 70%.” При това “нивата на бедност за лицата без образование са почти четири пъти по-високи от средното и десет пъти по-високи от тези сред хората със средно образование”, а “една трета от не-бедните в София имат висше образование” (Карлето & Фуджи, 2002). Анализът на разпределението на доходите сред завършилите висше образование, от една страна, и в цялото общество, от друга, показва, че подходните разлики между работещите висшисти са значително по-малки, отколкото диспропорциите в доходите след цялото население.<sup>6)</sup> Това означава, че масовизирането на висшето образование може да допринесе за намаляване на социалните дистанции между хората.



**Таблица 1.** Годишен среден доход на работещите според нивото на образование

Източник: *Progress towards the common European objectives in education and training (2010/2011)*<sup>2)</sup>

|                | <b>Below upper secondary education</b> | <b>Upper secondary education</b> | <b>Tertiary education</b> |
|----------------|--|----------------------------------|---------------------------|
| <b>EU25</b>    | <b>12349</b>                           | <b>15428</b>                     | <b>25178</b>              |
| Austria        | 12208                                  | 21588                            | 31032                     |
| Belgium        | 21047                                  | 23653                            | 30276                     |
| Bulgaria       | 12349                                  | 15428                            | 25178                     |
| Croatia        | 10466                                  | 16687                            | 24695                     |
| Cyprus         | 7989                                   | 9022                             | 13909                     |
| Czech Republic | 5706                                   | 9505                             | 15051                     |
| Denmark        | 15879                                  | 24498                            | 30280                     |
| Estonia        | 5016                                   | 6820                             | 9512                      |
| Finland        | 10466                                  | 16687                            | 24695                     |
| France         | 15767                                  | 17390                            | 23298                     |
| Germany        | 7138                                   | 20484                            | 33371                     |
| Greece         | 7138                                   | 20484                            | 33371                     |
| Hungary        | 4963                                   | 7031                             | 14021                     |
| Ireland        | 15246                                  | 15827                            | 28886                     |
| Latvia         | 15767                                  | 17390                            | 23298                     |
| Lithuania      | 3563                                   | 5274                             | 10080                     |
| Luxembourg*    | 20915                                  | 32166                            | 51278                     |
| Malta          | 6932                                   | 8528                             | 10970                     |
| Netherlands    | 13645                                  | 20227                            | 32169                     |
| Poland         | 5012                                   | 7255                             | 12543                     |
| Portugal       | 13645                                  | 20227                            | 32169                     |
| Romania        | 12208                                  | 21587                            | 31032                     |
| Slovakia       | 4229                                   | 6907                             | 9397                      |
| Slovenia       | 8990                                   | 14268                            | 29252                     |
| Spain          | 13384                                  | 15419                            | 22195                     |
| Sweden         | 14739                                  | 19105                            | 22651                     |
| Turkey         | 17382                                  | 20206                            | 30856                     |
| United Kingdom | 17383                                  | 20206                            | 30856                     |
| Albania        | 12214                                  | 24734                            | 31010                     |
| Iceland        | 14616                                  | 22762                            | 33208                     |
| Norway         | 12214                                  | 24734                            | 31010                     |
| MK*            | 14739                                  | 19104                            | 22651                     |
| Switzerland    | 14616                                  | 22762                            | 33208                     |

Като положителна „новина“ следва да се оцени и фактът, че *повече от половината от студентите декларират висока степен на удовлетвореност от качеството на всички елементи на процеса на обучение*. При 5-степенна скала средната оценка на качеството на всички елементи на образователния процес е над 3,50 с изключение на обучението по чужд език, чиято оценка е 3,17 при бакалаврите и 3,32 при магистрите. Като цяло процентът на студентите, които са изцяло недовлетворени от обучението във висшите училища не е голям – само 8% от анкетираните бакалаври са оценили теоретичната си подготовка с двете най-ниски степени (1 и 2). С най-ниски оценки е оценен начинът на изнасяне на лекциите от 11,4% от анкетираните, а начинът на водене на семинарите – от 11,2%. Следва обаче да бъдат обект на специално внимание онези страни на обучението във висшите училища, които предизвикват неодобрението на студентите: 24,1% от студентите оценяват с най-ниските оценки индивидуалната работа с преподавателите, 19,9% - обективността на оценяването; 23,4% - практическата подготовка; 20,8% - възможността за изразяване на лично мнение и 32,5% - обучението по чужд език.

*„Осветените тайни” - диспропорции във висшето образование*

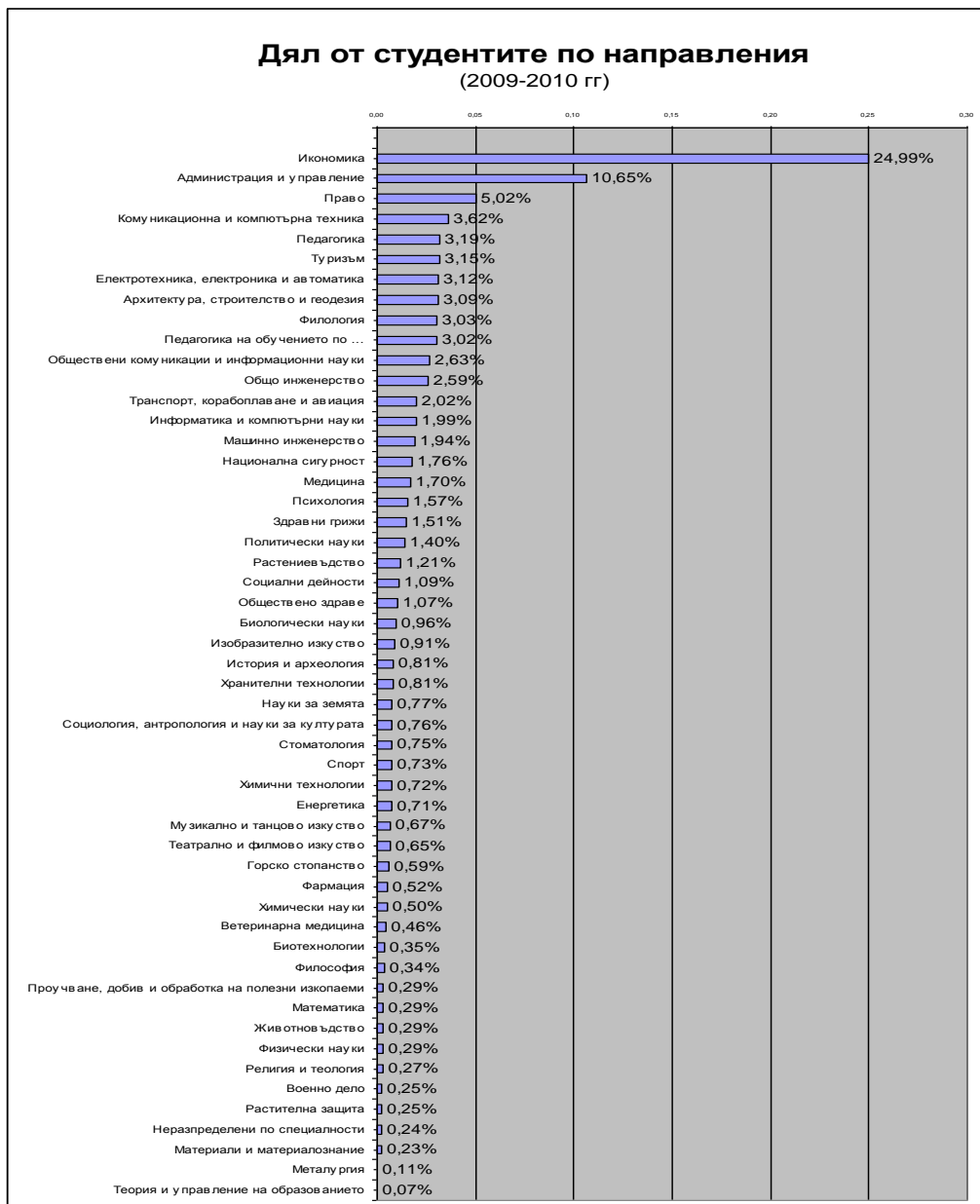
Рейтинговата система прави видими проблеми и тенденции в нашето висше образование, които или все още не са се достатъчно открити, или пък са по-скоро премълчавани и скривани. По-долу са очертани най-важните от тях.

**(а) Има мега специалности, които „поглъщат повече от половината студенти“**

Добре известно е, че професионалните направления наброяват 52. Рейтинговата система показва, че студентите са изключително

небалансирано разпределени между тях като само 6 от направленията обхващат над половината студенти (50,6%). Това са професионалните направления „Икономика”, „Администрация и управление”, „Право”, „Комуникационна и компютърна техника”, „Педагогика” и „Туризм”. Най-много студенти събира направление „Икономика”, в което попадат една четвърт от всички учащи, следва професионалното направление „Администрация и управление” – с 11% от всички студенти и направление „Право” – с 5%. Прави впечатление и сравнително niskият процент от студенти, обучавани в инженерните специалности – студентите във всички инженерни специалности<sup>7)</sup> са само 14%, т.е. значително по-малко от следващите икономика и малко повече от избраните специалности, свързани с администрацията и управлението (Фиг. 2).

Тези данни заслужават да бъдат обект на задълбочен анализ, който да открие от какво те са породени. Изработването на адекватни политики в сферата на образованието изисква отговор на въпроса „Дали става дума за диспропорции в образованието или за повтаряне на структурата на деловия живот в страната такъв, какъвто е в момента?”<sup>5)</sup> Необходимо е да се разбере в каква степен е налице съответствие между търсенето и предлагането на висшисти. С други думи, доколко затруднената реализация по специалността на завършилите определени специалности се дължи на некачествена и/или недостатъчна подготовка, на неадекватна институционална и програмна структура на висшето образование или на спецификата на социално-икономическото развитие на страната.



**Фиг. 2.** Брой студенти по професионални направления  
Източник: Найденов<sup>5)</sup>

**(б) Студентите и преподавателите обитават едно и също академично пространство, но живеят в различни светове**

Студентите и преподавателите се разминават значително помежду си не само в оценката на начина, по който функционират висшите училища – и преди всичко на качеството на учебния процес, – но и при представянето на конкретни факти. Разбира се, няма изненада в това, че в сравнение със студентите преподавателите оценяват по-високо всички страни на учебния процес. Заслужават внимание обаче две тенденции. Първо, оценките на преподавателите са твърде високи – при максимална оценка 5, почти всички елементи на учебния процес получават средна оценка от преподавателите над 4 (изключение правят само обучението по чужд език, практическата подготовка и осигуреността на учебния процес, но и техните оценки са твърде близко до 4). Ако приемем тази оценка за адекватна, това би означавало, че в нашите висши училища практически няма никакъв проблем с качеството на обучението (поне по заложените в изследването параметри). Подобна безкритичност обаче е твърде опасна, защото не създава стимули за усъвършенстване. Второ, налице са някои съществени разминавания в оценките на студентите и преподавателите. Така например индивидуалната работа с преподавателите получава оценка 3,39 от студентите и 4,03 от преподавателите; наличието на обективни критерии - 3,49 от студентите и 4,13 от преподавателите; обективността на оценяването - съответно 3,47 и 4,20; възможността за изразяване на лично мнение - 3,54 и 4,23. Още по-явни стават тези различия, ако сравним само процента на изразилите най-висока и най-ниска степен на удовлетвореност. Така 21,8% от студентите и почти двойно повече – 39,5% от преподавателите посочват, че са в най-висока степен удовлетворени от наличието на прозрачни и своевременно обявени критерии за оценяване; изцяло неудовлетворени са 8,3% от студентите и само 1,7% от преподавателите.

28% от студентите и значително повече – 48,9% от преподавателите – са напълно удовлетворени от съществуващите възможности за изразяване на лично мнение от студентите; изцяло неудовлетворени са 9,7% от студентите и 2,4% от преподавателите. Аналогична е и картината при оценката на индивидуалната работа със студентите – напълно удовлетворени от нея са 21,5% от студентите и 36,3% от преподавателите, а изцяло неудовлетворени са съответно 10,9% от студентите и само 1,6% от преподавателите (Таблица 2).

**Таблица 2.** Степен на удовлетвореност от учебния процес във висшите училища

Източник: *Втора вълна количествени проучвания*<sup>3)</sup>

| МОЛЯ, ОЦЕНЕТЕ КАЧЕСТВОТО НА ОБУЧЕНИЕТО С ЧИСЛО ОТ 1 ДО 5, КАТО 1 ОЗНАЧАВА НАЙ-НИСКА СТЕПЕН, А 5 – НАЙ-ВИСОКАТА. ДОКОЛКО СТЕ УДОВЛЕТВОРЕНИ ОТ: | Бакалаври | Магистри | Преподаватели | Завършили |
|---|-----------|----------|---------------|-----------|
| Теоретична подготовка   | 3,89      | 4,02     | 4,28          | 3,97      |
| Начина на изнасяне на лекциите  | 3,75      | 3,87     | 4,23          | 3,85      |
| Редовното изнасяне на лекциите  | 4,07      | 4,07     | 4,39          | 4,01      |
| Начина на водене на семинарите  | 3,84      | 3,88     | 4,25          | 3,82      |
| Редовното водене на семинарите  | 4,03      | 4,02     | 4,42          | 3,93      |
| Индивидуалната работа с преподавателите   | 3,39      | 3,58     | 4,03          | 3,35      |
| Достъпността на преподаването   | 3,73      | 3,89     | 4,27          | 3,80      |
| Начина на осъществяване на текущия контрол през семестъра   | 3,64      | 3,72     | 4,10          | 3,68      |
| Наличието на обективни критерии   | 3,49      | 3,58     | 4,13          | 3,46      |
| Обективността на оценяването  | 3,47      | 3,57     | 4,20          | 3,51      |
| Осигуреността на учебния процес   | 3,40      | 3,53     | 3,96          | 3,48      |
| Практическа подготовка  | 3,41      | 3,50     | 3,95          | 3,48      |
| Актуалността на преподавания учебен материал  | 3,71      | 3,81     | 4,27          | 3,77      |
| Обучението на чужд език   | 3,17      | 3,32     | 3,78          | 3,33      |
| Възможността за изразяване на лично мнение  | 3,54      | 3,71     | 4,23          | 3,68      |

**(в) Голяма част от студентите само пребивават във висшето училище, без активно да участват в учебния и научноизследователския процес**

Индивидуалната работа на преподавателите със студентите е сред най-ниско оценените елементи на учебния процес – единствено обучението по чужд език има по-ниска оценка. Очевидно за преобладаващата част от студентите обучението във висшето училище няма индивидуален характер, а това означава и възможност за тях да се „скрият” в студентската маса и да сведат ангажираността си с процеса на образование до – повече или по-малко – пасивно присъствие. На въпроса „Участвали ли сте в научноизследователски проекти?” само 18,5% от анкетираните бакалаври и 16,5% от анкетираните магистри отговарят положително. Почти три пъти повече – 46,8% - от преподавателите обаче посочват, че са работили заедно със студенти по научни проекти. Единственото логично обяснение на това разминаване (освен допускането, че има изкривяване на данните при преподавателите) е, че различните преподаватели включват един и същ не голям кръг от студенти в научните си проекти. Така за преобладаващата част от студентите обучението се свежда в най-добрия случай до посещение на лекции и упражнения.

**(г) Висшето образование за много млади хора е „черна кутия” и те правят избора си „на тъмно”**

Данните от проведените социологически изследвания ясно показват наличието на дефицит на информация за процеса на обучение във висшите училища у нас. Този дефицит се усеща всички социални групи. Но заслужава специално внимание фактът, че необходимостта от повече информация за висшето образование се чувства толкова остро от

самите участници в процеса на обучение – това е позицията на 90% от бакалаврите, 89% от преподавателите, 88% от магистрите и 86% от специалистите, завършили висше образование през последните три години.<sup>3)</sup> Очевидно е, че широката общественост и кандидат-студентите нямат ясна представа за качеството и условията на обучение в не малка част от нашите над 50 висши училища. Информацията от акредитацията на висшите училища и професионалните направления не е масово достъпна и което е особено важно – тя е твърде обобщена и недиференцирана. Липсата на надеждна и пълна информация за спецификата на предлаганото от различните висши училища образование възпрепятства кандидат-студентите да направят информиран избор и създава условия изборът на висше училище и специалност от младите хора да се прави на основата главно на неакадемични критерии.

**(д) Добрите страни на българското висше образование са свързани с преподавателите, а не с неговата материална и административна среда**

Данните от изследванията показват, че като цяло удовлетвореността от условията на обучение е по-ниска от удовлетвореността от качеството на обучението. Няма нито един елемент от условията на обучение, който студентите – бакалаври и магистри – да оценяват с оценка над 4. Същевременно има няколко елемента, чиято оценка е твърде ниска – под и малко над 3: удовлетвореността на бакалаврите от клубовете за свободно време и общуване е 2,99; от здравните услуги и грижи – 2,9; от общежитията – 3,12; от административното обслужване – 3,19; от студентските столове – 3,25; от достъпа до база данни с научни публикации – 3,28; от спортните съоръжения – 3,29. Вън от съмнение е, че подобряването на



някои от елементите на университетската среда нито зависи изцяло, нито е по силите само на висшите училища (общезитията, здравните грижи, студентските столове). Това, което безспорно е повод за тревога и следва да бъде обект на приоритетно внимание от страна на управленските органи на висшите училища, е качеството на административното обслужване (особено в държавните висши училища) (Таблица 3).

**Таблица 3.** Степен на удовлетвореност от условията на обучение във висшите училища

Източник: *Втора вълна количествени проучвания*<sup>3)</sup>

| УДОВЛЕТВОРЕНОСТ ОТ УСЛОВИЯТА ВЪВ ВУ<br>(използвана е скала от 1 до 5, където 1 е най-ниската,<br>съответно 5 – най-високата степен) | Бакалаври<br>(средно класирани) | Маистри<br>(средно класирани) | Преподаватели<br>(средно класирани) |
|---|---------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|
| Административното обслужване  | 3,19                            | 3,50                          | 4,13                                |
| Удобството на графика на занятията  | 3,53                            | 3,77                          | 4,21                                |
| Съотношението между лекции, упражнения и домашни задължения   | 3,61                            | 3,77                          | 4,22                                |
| Библиотечните условия и услуги  | 3,74                            | 3,87                          | 4,24                                |
| Учебните зали и помещения   | 3,73                            | 3,89                          | 4,18                                |
| Достъпа до интернет   | 3,56                            | 3,67                          | 4,29                                |
| Компютърните зали   | 3,52                            | 3,63                          | 4,18                                |
| Лабораториите   | 3,33                            | 3,47                          | 3,94                                |
| Достъпа до база данни с научни публикации   | 3,28                            | 3,50                          | 3,93                                |
| Спортните съоръжения  | 3,29                            | 3,36                          | 3,82                                |
| Общезитията   | 3,12                            | 3,25                          | 3,78                                |
| Студентските столове  | 3,25                            | 3,30                          | 3,82                                |
| Здравните услуги и грижи  | 2,90                            | 3,11                          | 3,60                                |
| Клубове за свободно време и общуване  | 2,99                            | 3,18                          | 3,44                                |

**(е) Във висшите ни училища има изградени структури, които все още остават по-скоро формални и не интегрирани в цялостния академичен живот**

Като отговор на изискванията на Болонския процес и в резултат на усвояване на утвърдили се практики във водещи чуждестранни

университети през последните години в нашите висши училища бяха създадени структури (системи за оценка на качеството, кариерни центрове, центрове за продължаващо обучение, организации на възпитаниците на висшите училища), чието адаптиране и усвояване от средата все още не е завършило и поради това в не малко случаи те не функционират достатъчно пълноценно и са по-скоро „чужди тела”, външно привнесени в университетския живот. А не са редки и случаите, в които си остават изкуствено създадени формирания, които така и не успяват да „оживеят” и да въздействат върху средата, в която формално присъстват. Показателна в това отношение е оценката за работата на кариерните центрове. Над две трети от анкетираните бакалаври, магистри и преподаватели потвърждават наличието на център за кариерно развитие на студентите в тяхното висше училище. Картината обаче придобива съвсем други очертания, когато стане въпрос за начина на тяхното функциониране. Само всеки пети от бакалаврите (20%) и всеки четвърти от магистрите (26%) са търсили и ползвали консултации в тези центрове. Още по-тревожни са данните за качеството на предлаганите услуги – едва 15% от бакалаврите и 19% от магистрите изразяват удовлетвореност от тях.<sup>3)</sup>

**(ж) Работодателите у нас „разпознават” само няколко университета**

Мнението на работодателите за качеството на специалистите, подготвяни в различните висши училища, е категорично – повече от половината от отговорилите посочват само 4 висши училища – Софийския университет „Св. Климент Охридски”, Университета за национално и световно стопанство, Техническият университет, София и Медицинския университет, София. Обяснението на подобна позиция може да се търси в различни посоки. Най-напред няма съмнение, че

повечето от висшите ни училища са твърде специализирани и подготвят специалисти за ограничен кръг от професии, поради което не попадат в ползрението на повечето работодатели. Възможно е тези данни да са изкривени от ефекта на „старата слава” и традицията. Но очевидно е също така, че в случая става въпрос и за недоказано и/или занижено качество на образованието и на придобитата от студентите подготовка.

### **(з) Различните професионални направления осигуряват различни шансове за професионална реализация**

Възможностите за професионална реализация, която завършването на специалности в отделните професионални направления създава, не са сравними. Ако като база за сравнение се вземе средната работна заплата, то професионалните направления се групират в три групи.<sup>6)</sup> В първата група на професионалните направления с най-висока заплата попадат математика, добив и обработка на полезни изкопаеми, химични технологии, информатика и компютърни науки, обществено здраве, енергетика, комуникационна и компютърна техника, растителна защита, машинно инженерство, политически науки, биотехнологии и други. Сред професионалните направления, осигуряващи доход, близък до средния за завършилите висше образование, попадат архитектура, строителство и геодезия, национална сигурност, транспорт, корабоплаване и авиация, педагогика на обучението по..., медицина, материали и материалознание, обществени комуникации и информационни науки, стоматология, туризъм, хранителни технологии, история и археология, фармация и други. Като осигуряващи най-ниски доходи се очертават професионалните направления химически науки, религия и теология, театрално и филмово изкуство, психология, социални дейности, физически науки, науки за земята, право,

ветеринарна медицина, музикално и танцово изкуство, философия, педагогика.

**(и) Ефективността на публичните инвестиции в отделните професионални направления е различна**

Данните от рейтинговата система могат да послужат като начална база при оценката на ефективността на публичната инвестиция в отделните професионални направления и като насока за последващи по-задълбочени и детайлизирани анализи. Изходна постановка в случая е разбирането, че „реалният разход на държавата за подготовка на висококвалифицирани специалисти с висше образование за пазара на труда в България по различните професионални направления зависи не само от нормативно определената издръжка за един студент, но и от степента, в която завършилите намират реализация по специалността си.”<sup>8)</sup> Нормативните разходи за различните направления са твърде различни – обучението на един студент по Медицина например е над 9 пъти по-скъпо от обучението на един студент в направление „Теория и управление на образованието”. Ако обаче се вземе предвид реализацията на завършилите тези направления, картината се променя съществено – „за да се появи един специалист по теория и управление на образованието, който реално да работи на трудов договор по специалността си, държавата инвестира в обучението на студенти в това направление почти два пъти повече средства, отколкото за да се появи един реализирал се по специалността си специалист в сферата на медицината. . . Има направления, при които средният годишен разход на държавата за появата на един реализиран специалист с трудов договор по завършената специалност по първоначални данни надхвърля 100 000 лева.”<sup>8)</sup>



които е налице ниска реализация по специалността, съпроводена от висока издръжка за един студент.

**(к) На пазара на труда висшето образование се „продава” не само като специализирана подготовка, но и просто с етикета „висше образование”**

Начинът на реализация на завършилите висшисти показва, че на пазара на труда висшето образование има значение не само чрез специализираната подготовка, която осигурява, но и в по-общото си качество на по-висока образованост. Данните показват, че 43% от завършилите работят по специалността си и също толкова – 43% – се реализират в различна от специалността им област. Малко повече от една трета са завършилите, които са успели да започнат професионалния си път именно в сферата на изучаваната от тях специалност. В повечето сфери реализираните се по специалността си младежи в най-добрия случай не надхвърлят 50%, а в масовия – едва около 20% от абсолвентите започват работа, свързана с това, което са учили. В някои от не особено престижните университети този процент пада под 7%. В най-голяма степен по специалността си се реализират завършилите медицина – около 80% от тях работят като лекари, – както и випускниците на Американския университет в Благоевград.<sup>9)</sup> На другия полюс са например специалностите „Социология” и „Антропология” в Пловдивския университет „Паисий Хилендарски” – девет от всеки десет завършили тези специалности работят в сфери, които са твърде отдалечени от тези, в които са получили висшето си образование.<sup>10)</sup> Както отбелязват някои автори, в случая „добрата новина е, че явно висшето ни образование все пак е достатъчно гъвкаво и прагматично, за да могат абсолвентите да избират между по-широк кръг от дейности. Лошата – че най-вероятно до голяма степен онова, което те учат, няма

никакво значение за реализацията им.”<sup>9)</sup> Тези данни, разбира се, не са изненада и те отразяват наблюдаваното през последните години трайно разминаване между потребностите на пазара на труда и подготвяните специалисти. Остра е необходимостта от провеждане на политики, които биха позволили на висшите училища по-добре да отчитат тенденциите в развитието на икономиката и обществото. Трудно може да се очаква обаче, че това е лесно постижима задача в условията на съвременния динамично променящия се пазар на труда. Затова си струва висшите училища да преосмислят образователните си философии и да положат усилия в разработването на учебни програми, които поставят акцент върху усвояването на ключови и преносими компетентности, умения и знания.

**(л) В преобладаващата си част научната активност на преподавателите е ниска, а научните публикации са локално ориентирани**

Рейтинговата система показва, че 7 висши училища доминират отчетливо в развитието на университетската наука у нас. С високи постижения по този показател и челни места в почти всички направления са Софийският университет, Медицинският университет – София, Химико-технологичният и металургичен университет, Техническите университети във Варна и София. С научна дейност в областта на аграрните науки и животновъдството изпъкват Тракийският университет в Стара Загора и Аграрният университет в Пловдив.<sup>11)</sup> Не по-малко тревожна е и тенденцията за очертаване на големи дистанции между висшите училища по показателите за научна дейност. Така например в областта на химическите науки първи е Софийският университет с 80 точки, следван от Пловдивския с 60, а в края е Шуменският с 47. Преподавателите от Софийския университет са

публикували 555 статии в научни списания, тези от Пловдивския 118, а колегите им от Шуменския само 22. Аналогична е ситуацията и в други направления. В медицината първи е Медицинският университет със 75 точки (и 718 научни статии), следван от Тракийския университет с 55 точки (и 101 статии) и Медицинския университет в Пловдив с 46 точки (249 статии). В професионални направления „Математика” и „Философия” първи е Софийският университет съответно със 77 и 76 точки, а втори са Пловдивският университет (математика) и Нов Български Университет (философия) с по 58 точки. Като проблем следва да се определи и фактът, че като цяло научната дейност на висшите училища е локално ориентирана и слабо видима в международната научна общност. Само 4 висши училища имат индекс на цитируемост над 10: Софийският университет – 30; Медицинският университет, София – 24; Медицинският университет, Плевен – 14 и Пловдивският университет – 13. Не са малко и висшите училища, чиито индекс на цитируемост е нула.

#### **(м) Налице са случаи на несъобразяване с институционалния капацитет на висшите училища**

Рейтинговата система съдържа данни, които съществено се разминават с утвърдени нормативни изисквания и добри практики. Ето само някои от публично оповестените разминавания между определения институционален капацитет на висшите училища и реално обучаваните в тях студенти: 1) Към 2007 г. в Земеделския колеж в Пловдив са учили 6 851 студенти при капацитет от 1 200 души; сега броят на студентите е вече 9 000; 2) По данни от финансовия отчет на Югозападния университет през 2009 г. държавата е отпускала субсидия за 7 168 студенти. Според информацията, подавана за рейтинговата система обаче, в университета се обучават около 14 500 студенти; 3) Във



Великотърновския университет според финансовите отчети за 2009 г. финансиранят средно приравнен брой студенти от държавата е бил 6 219 души, а според рейтинга се обучават 11 900.<sup>12)</sup>

По принцип се смята, че ниското съотношение между броя на студентите и броя на преподавателите означава интензивност на академичното общуване между студенти и преподаватели и поради това се тълкува като индикатор за качество на академичния живот. У нас средното за цялата система на висше образование съотношение между броя на преподавателите и броя на студентите е по-ниско от това в повечето европейски страни. Това съотношение обаче се получава като средноаритметична стойност, зад която се крият полярни противоположности (поради твърде неравномерното разпределение на преподавателите в отделните висши училища и специалности – наличие на специалности с много над средния брой студенти на преподавател или пък с много под средния) и неефективна институционална организация на системата за висше образование (голям дял на относително малки висши училища). Данните показват, че в някои висши училища съотношението между броя на преподавателите и студентите е напълно неприемливо. Така например в Земеделския колеж в Пловдив на един преподавател се падат 190 студенти, а в частния Колеж по икономика и администрация в Пловдив на един преподавател се падат 46 студенти. Именно затова политиките във висшето ни образование следва да се основават на диференциран подход, а не на средни величини за цялата система, които скриват диспропорциите в нашето висше образование особено от гледна точка на институционалната му хипертрофия.

### **Критичен анализ на рейтинговата система и перспективи за нейното развитие**

*Изходни ключови проблеми на рейтинговата система*

Проблемът за това *какво означава качество във висшето образование* и как то може да се оцени е основен за всяка система на висше образование и на политиките в нея, което предопределя и ключовото му значение при изработването на методологията на всеки рейтинг. Поредица от публикации посочват, че самото понятие „качество във висшето образование” е „изпълзващо се”, че е „ценностно натоварено”, както и че липсва достатъчно убедителна теория по въпроса (Newton, 2007; Westerheijden, 1999). Ето само част от разпространените в литературата разбирания за качеството: качеството като „съвършенство” или „съгласуваност”, качеството като „ценност срещу пари”; качеството като „промяна на културата”; качеството като „управленска ангажираност”; качеството като „оценка от колегията”; качеството като „промяна на обучавания”; качеството като „съответствие на целта”; качеството като „превъзходство”; качеството като „удовлетвореност на клиента” (‘perfection’ or ‘consistency’, ‘value for money’, ‘management commitment’, ‘culture change’, ‘peer review’, ‘transforming the learner’, ‘fitness for purpose’, ‘excellence’, ‘customer satisfaction’) (Newton, 2007). Съвременните реалности изискват по-гъвкаво разбиране на качеството, при което то се дефинира като съответствие на определена цел и се обвързва с доказателства за непрекъснато усъвършенстване. Подобно разбиране на качеството е в съзвучие със задачата за изграждане на различни ориентации на степените на висшето образование и различни профили на специалностите като средство за по-добра адаптация към променящите се условия на пазара на труда.

За целите на рейтинговата система качеството на висшето образование се разглежда като комплексна характеристика на висшето училище и на неговите структурни и академични единици (факултети, катедри, центрове, професионални направления, специалности), което

отразява ресурсната осигуреност на образователния процес и на научната дейност, тяхната организация и протичане, техните резултати и тяхната академична и обществена валидност и престиж. Формулираното разбиране на качеството предполага следните критерии за оценяване на качеството на висшето образование: 1) ресурсна осигуреност (вход на висшето образование); 2) начин на реализиране на процесите на обучение и изследване (процеси във висшето образование); 3) резултати (изход на висшето образование); 4) обществена и академична валидност и престиж (цялостна характеристика на висшето образование). Бъдещото развитие на рейтинговата система следва да бъде ориентирано към търсене на индикатори за измерване на принадлежната стойност (value added) на висшето образование. Става въпрос за търсене на индикатори, които да отчитат какъв е приносът на обучението във висшите училища за личностното развитие на студентите, разбран както като придобиване на знания и умения, така и като развитие на определени личностни качества. В настоящия вариант на рейтинговата система са включени само два индикатора, които визират ролята на висшето образование за формиране у студентите на увереност, че ще успеят в живота и за създаване на полезни контакти. В областта на средното образование вече има утвърдена практика за провеждане на изследвания, които измерват неговото качество именно чрез оценка на постиженията на учениците. Става въпрос за изследванията PISA (Programme for International Student Assessment) и TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study).<sup>13)</sup> Организацията за икономическо сътрудничество и развитие е инициатор на провеждането за първи път през настоящата 2011 година на аналогично изследване и във висшето образование – проектът „Оценка на резултатите от обучението във висшето образование,” [AHELO: Assessment of Higher Education Learning Outcomes].<sup>14)</sup>

Целта на ANELO е да оцени качеството на висшето образование като измери постиженията на студентите (value-added or learning gain). Първоначално обект на оценка ще бъдат придобитите общи умения и компетентности, които студентите усвояват независимо от конкретната си специалност – критично мислене, аналитични способности, способности за решаване на проблем и писмена комуникативност. Ще се изследват и придобитите специфични умения в две специалности: икономика и инженерство. Проектът ще обхване 150 висши училища от 15 страни – Белгия, Холандия, Италия, Словакия, Русия, Съединените щати, Япония, Швеция, Египет, Мексико, Норвегия, Финландия, Колумбия, Австралия, Корея. Както се вижда, нашата страна не се е включила (участието е доброволно) в проекта. Очаква се в края на 2012 г. да се вземе решение за провеждане на мащабно международно изследване за оценка на придобитите от студентите умения и знания.

Ключов въпрос за бъдещето развитие на рейтинговата система е какъв да бъде подходът – дали да продължи да се прави подредба в низходящ ред на висшите училища или те да бъдат категоризирани в няколко групи, т.е. изборът е между *рейтинг* и *категоризация*. Подходът на категоризацията при изготвянето на рейтинги е разработен и се прилага от германския Център за висше образование и развитие (Centre for Higher Education and Development, CHE). При този подход се отхвърля възможността за създаване на агрегирани рейтинги, в които се приписват различни тегла на отделните индикатори. Смята се, че подобни рейтинги скриват различията между отделните висши училища, не отчитат интересите на различните потребители и не представят убедителни аргументи за избраните тегла на индикаторите. Вместо това се възприема многоизмерен подход, при който образователните институции се групират в три групи, а не се ранжират в таблица по низходящ ред.<sup>15)</sup> Този подход среща подкрепа и на европейски ниво.

Най-напред в рамките на специален проект бе разработена европейска класификация на институциите за висше образование. Целта на проекта е да очертае картата (U-Map) на многообразието от институции за висше образование и да открие измеренията, по които всяко висше училище може да бъде позиционирано върху тази карта.<sup>16)</sup> Подходът на категоризацията е възприет и при разработването на европейския рейтинг на висшите училища U-multirank.

Предпочитания към подхода на категоризацията изразява и един от водещите в света изследователи на висшето образование – Филип Алтбах. Той се позовава на опита на Фондацията Карнеги, която от 1970 г. разработва класификации на висшите училища (първата класификация се появява през 1973 г., а последната е от 2010 г.<sup>17)</sup> Висшите училища се разпределят в различни категории, като се отчитат техните специфични мисии. Трябва обаче специално да се подчертае, че тази класификация не е рейтинг и тя не визира разлика в качеството на висшето образование между различните категории. Според Алтбах категоризацията позволява да се преодолее един от основните проблеми на рейтингите, а именно – че те предполагат „несъществуваща игра на нулева сума.“ Става въпрос за това, че по дефиниция може да има само 100 топ висши училища, т.е. на върха няма място за всички висши училища, които отговарят на определени критерии (Altbach, 2011). Алтбах подчертава, че това, което има стойност, е групата от институции, сред които дадено висше училище попада, а не точното му място в класацията. С други думи, важно е дали висшето училище е в обхвата между 15 и 25 място или между 150 и 170, а не дали е на 17-то или на 154 място (Altbach, 2011).

Опитът от нашата рейтингова система дава допълнителни аргументи в подкрепа на идеята за категоризация. Оказва се, че в не малко случаи висши училища получават твърде близки общи оценки, различаващи се само с една до пет единици. Подобни различия могат да

се дължат на статистически грешки или на случайни фактори. В този смисъл категоризацията наистина по-добре отразява реалностите в сферата на висшето образование. Освен това категоризацията позволява да се сравняват само институции, които са сходни и сравними от гледна точка на своите мисии и структура. В този смисъл всеки рейтинг е добре да се базира на предварителна класификация на висшите училища. Тъй като „рейтингът има смисъл само по отношение на дефинирани групи от сравними институции”, класификацията на висшите училища е наистина задължителна предпоставка при изработването на рейтинги (Van der Wende, 2008).

Опитът от създаването на рейтинговата система, както и практиките в останалите страни, недвусмислено налагат извода, че е необходима *институционализация на процеса на оценка на качеството на висшето образование чрез рейтинги*. Създаването на надеждни и достоверни рейтингови системи е изключително сложна теоретична и методологическа задача, която изисква систематична работа на професионалисти, а не кампанийни усилия. Не случайно в редица страни по света това е работа, която се извършва от специално създадени за това институции, а на международно ниво бяха предприети инициативи за създаване на общи стандарти (Бояджиева et al., 2009). През последното десетилетие се появиха и множество академични публикации в областта на рейтинговите системи, които обобщават и подлагат на критична оценка натрупания опит. Определено може да се твърде, че е налице ускорен процес на професионализация в тази област, който в редица страни вече е завършил. За да бъде равностоен партньор в международния – и по-специално в европейския – дебат по проблемите на оценката на качеството на висшето образование чрез използване на рейтингови системи и преди всичко, за да може да се гарантира висока степен на достоверност и надеждност на изготвяните у нас рейтинги, е

необходимо: а) да бъде създаден специален център – като самостоятелно звено или в рамките на съществуваща институция, – който да се специализира и изгради капацитет в областта на рейтинговите системи; б) рейтингите да се правят с определена периодичност, а данните по обективните индикатори в тях да се актуализират своевременно (например два пъти годишно); в) да бъдат приети ясни процедури и правила за отношенията между центъра, от една страна, и висшите училища, МОМН и Националната агенция за оценяване и акредитация (НАОА), от друга. Става въпрос за правила, отнасящи се както до начина на събиране на данни, така и до ползването на рейтингите, начина на усъвършенстване на критериите и индикаторите и т.н.

Друг важен въпрос е свързан с необходимостта отново да се обмисли въпросът, дали да бъдат включени допълнителни *индикатори, които да отчитат спецификата на определени висши училища*, а именно на висшите училища в областта на изкуствата, на военните висши училища, както и на професионалните направления, включващи специалности за регулираните професии. В настоящата версия на рейтинговата система само за професионалните направления, в които се изучават различните видове изкуства, е направена и допълнителна стандартизирана класация, в която групата от индикатори за научноизследователския процес е изключена, а нейната тежест е прехвърлена към групата „реализация.” По този начин обаче практически остава неоченена важна част от дейността на тези висши училища, свързана със създаването на произведения на изкуството: музикални композиции, рисунки, медийни продукции, изложби, концерти, изложбени каталози, фестивали както и други материални предмети и резултати у нас и в чужбина. Неоченена остава и тяхната научноизследователска дейност. В проведените дискусии с представители на висшите училища по изкуствата се очерта становището

да бъдат запазени общите индикатори, оценяващи научната дейност, като същевременно бъдат включени допълнителни индикатори, които отчитат творческите изяви на академичната общност на тези висши училища.

Ключов проблем за всяка рейтингова система е и *дали да се обособяват отделни рейтинги за различните образователни степени и специалности*. Създаването на рейтинги на ниво специалност в най-голяма степен би задоволило изискванията на основните потребители на рейтинговата система, доколкото би предоставило по-конкретна и специализирана информация. Поради технически и финансови проблеми, не е реалистично, че това може да се реализира при следващите издания на рейтинговата система. Напълно възможно и желателно е обаче да бъдат направени отделни рейтинги на най-масовите и престижни специалности, като например икономика, администрация и управление, право, информатика и компютърни науки. Следва отново да се обмисли и възможността за създаването на отделни рейтинги за отделните образователни степени. Това особено важи за степенята „професионален бакалавър”.

*Основни критики към рейтинговата система и коментари към тях*

**(а) Съмнително е, че рейтинговата система измерва качеството на висшето образование**

Проведените от екипа социологически изследвания и интервюта с ректори показаха, че и у нас, както и по света, няма общосподелено мнение за това как следва да се дефинира качеството на висшето образование и как то може да се измери. Като правило представителите на нашата академична общност или се затрудняват да операционализират качеството на висшето образование, или предлагат



различни индикатори.<sup>18)</sup> Анализът в предходния раздел очертава насоките, в които се развиват дебатите за качеството на висшето образование и които задължително следва да се имат предвид при усъвършенстване на рейтинговата система.

**(б) В рейтинговата система се използват прекалено много индикатори, което създава възможност всеки „да вземе по нещо” и така да се заличат разликите между висшите училища**

Броят и видът на индикаторите в рейтингите е съществено различен в зависимост от това какви са техните цели и за кого са предназначени. Например, ако целта е международна съпоставимост, това изисква акцент върху по-малко индикатори, които са общоразпространени и за които има данни във всички страни. Предлаганата рейтингова система е предназначена да обслужва преди всичко „клиентите” на висшите училища – кандидат-студентите, както и самите висши училища и академичната общност. У нас няма надеждна и пълна информация, която да подпомогне кандидат-студентите да направят информиран избор къде да кандидатстват. Липсва и систематизирана информация, която да позволи на висшите училища да се „погледнат” в сравнителна перспектива, за да преценят къде са силните им страни и къде слабите, и на тази основа да решат къде да инвестират усилия и средства. За да се отговори на тези информационни потребности, в рейтинговата система са включени индикатори, които обхващат реално всички страни на висшето образование – учебен процес, научна дейност, осигуряване на обучението, социално-битови условия, престиж на висшето училище и реализация на завършилите. Същевременно са предложени различни индикатори, които дават диференцирана представа за всяка от тези страни на висшето образование. Затова например има отделни индикатори за качеството на

теоретичната подготовка, на практическата подготовка, на участието в стажове и т.н. За сравнение, рейтингът, който се изготвя от немския Център за развитие на висшето образование, и който като нашия е ориентиран основно към студентите, също включва голям брой индикатори – 34. Големият брой индикатори бе обусловен и от факта, че подобна система се прави за първи път у нас. Така стана възможно да се провери кои индикатори работят добре и кои не и на тази основа в бъдеще да бъдат редуцирани именно неработещите индикатори. Същевременно използването на повече индикатори позволява да се коригира изкривяващото действие на индикатори, които се оказват неподходящи или за които не са събрани надеждни данни.

**(в) В рейтинга са включени много индикатори, основаващи се на данни от социологически анкети; това са субективни оценки и те нямат отношение към измерването на качеството на висшето образование**

Тъй като висшето образование има конкретни потребители – студентите, то при оценката на неговото качество задължително следва да се вземат предвид и техните субективни мнения. Отчитането на позициите и гледните точки на студентите означава, че те са възприемани като активен субект в цялостната дейност на висшите училища и в процеса на обучение. От друга страна, самото наличие на един или друг ресурс във висшето училище не означава, че той се използва пълноценно. Съществуването на кариерен център или на стажове например „не говори” достатъчно за тяхната ефективност. За да се оцени тяхната полезност е необходимо да имаме предвид и доколко удовлетворени са студентите, които са участвали в тях. Част от субективните показатели отразяват мненията и оценките на важни участници в образователния процес – работодатели, преподаватели,

завършили съответните висши училища. А при много показатели именно студентите са най-достъпният и меродавен източник на информация – например, за реалната посещаемост на занятията.

Прегледът на международния опит показва, че повечето рейтинги съчетават използването на обективни и субективни индикатори. В нашата рейтингова система субективните индикатори, т.е. тези, за които информацията е събрана чрез социологически анкети, съставляват 31% от общата оценка. В рейтинга на американския Center for College Affordability and Productivity удовлетвореността на студентите има тежест 25%. В глобалния рейтинг на вестник Таймс през периода 2004-2009 г. субективните индикатори са с тежест 50%, а през 2010 г. – с 34,5%. Българската рейтингова система позволява всеки потребител, който иска да сведе дела на "субективните" показатели до нула, да използва опцията "Собствена класация" в Стъпка 2 и след това да включи в рейтинга само данни, които не са набрани чрез анкети. Необходимо е да се има предвид също, че ако определени данни се отнасят до мнения и оценки, това не ги прави ненаучни. Повечето социологически изследвания са квотни изследвания (т.е. изследва се определена представителна извадка от населението), но въпреки това те позволяват да се правят надеждни изводи за цялото население.

**(г) Претенцията на рейтинговата система е, че сравнява качеството на висшето образование по професионални направления, но в нея са включени и индикатори, които се отнасят до цялото висше училище**

Включването на индикатори, които се отнасят до цялото висше училище, а не до съответното професионално направление, е обусловено от две причини. Първата е съдържателна и се отнася до това, че висшето училище създава институционалната среда, в която се развива даденото

професионално направление. В този смисъл върху качеството и престижа на професионалното направление се отразяват както положителните, така и негативните страни на висшето училище. Втората причина е по-скоро техническа и е свързана с факта, че по някои показатели няма и не бе възможно да се осигури надеждна информация на ниво професионално направление.

**(д) Не е ясно как са определени теглата на отделните индикатори и групи, а някои тегла създават впечатление за произволност и субективност**

Няма общосподелени критерии за определяне на теглата на индикаторите. Прегледът на международния опит показва, че един и същи критерий получава различно тегло – на съотношението преподаватели/студенти например в различните рейтинги се придава тежест от 1% до 20%. При определяне на теглата на отделните индикатори и на групите в българската рейтингова система е направен опит да се отчетат множество аргументи: 1) целите на рейтинговата система – това, че тя е предназначена да обслужва преди всички интересите на кандидат-студентите и на академичната общност; 2) резултатите от проведените социологически анкети със студенти, преподаватели и работодатели; 3) резултатите от проведените интервюта с ректорите на висшите училища у нас; 4) какви са данните за отделните показатели – обективни или субективни. Особено важно е да се има предвид, че стандартните класации са само една възможност за подреждане на професионалните направления. Всеки потребител може да направи свой рейтинг като сам определи както теглото на отделните групи индикатори, така и това кои индикатори да бъдат включени в съответната група. Например, ако за потребителя е най-важна възможността за намиране на работа, в групата „Реализация” той ще

остави индикаторите „Осигурителен доход”, „Безработица след завършилите” и „Реализация по специалността”. Ако обаче той отдава по-голямо значение на приноса на висшето образование за личностното развитие на студентите, той ще постави акцент върху индикаторите „Добих увереност, че ще успея в живота” и „Създадох важни контакти и приятелства.”

**(е) Наименованието на индикаторите е много кратко и това затруднява разбирането на смисъла на отделния индикатор**

Всеки индикатор има описание, което дава ясна представа как той е получен и какво измерва. Това описание може да се прочете в документа „Описание на индикаторите в рейтинговата система” в рубриката „Документи и връзки”, както и като се постави курсорът върху конкретен индикатор. Въпреки това обаче, очевидно е необходимо методологията и индикаторите да бъдат представени по по-достъпен и видим за потребителите начин.

**(ж) Рейтинговата система използва обективни данни, но не е ясно как се гарантира тяхната достоверност**

Обективната информация е събирана от няколко източника – информационната система на МОМН, НОИ (Национален осигурителен институт), висшите училища и международната база данни за публикационна активност SCOPUS. В този смисъл всяко висше училище също носи отговорност за достоверността на информацията, която е представило. За да се коригират открити неточности, се предвижда данните в рейтинговата система да бъдат актуализирани и след това да се осъвременяват периодично. Известно е, че у нас информация се събира по различни поводи и от различни институции. Работата по създаването на рейтингова система обаче показва, че липсва единна

информационна система и че информацията от различните източници в повечето случаи е несъпоставима, защото се отнася за различни периоди и е събирана чрез дефинирани по различен начин показатели. В този смисъл рейтинговата система представлява стимул за разработването на национална информационна база за висшето образование и за развитие на културата на висшите училища как да представят и събират информация, релевантна за целите на академичното самоуправление.

**(з) Не са ясни основанията да се използват данни от SCOPUS, а не от висшите училища**

Тези данни позволяват да се отчете международната видимост и значение на публикациите на българските учени. SCOPUS съдържа над 16 000 научни издания на повече от 4 000 издатели, в това число над 1 200 списания със свободен достъп; публикации от 520 конференции; 650 търговски публикации; 315 книжни серии. При оценка на научната дейност в рейтингите по света се използва информация именно от международни бази данни. За да се отчете спецификата на нашата институционална и културна среда, в рейтинговата система са използвани и индикатори, данните за които са получени от висшите училища – публикувани книги, привлечени средства за научна дейност, участие в проекти и други.

**(и) Теглото на оценката на НАОА е ниско**

Оценката на НАОА е с тегло 10% в критерия „Учебен процес”. Няма съмнение, че този индикатор е важен, доколкото се основава на цялостна оценка на висшите училища, направена с единна методология, която включва и посещение от групата от експерти на оценяваното висше училище. От друга страна обаче, при определяне на мястото на оценката на НАОА в рейтинговата система следва да се отчитат три

важни факта. Първо, понастоящем оценката на НАОА на висшите училища формира 50% от оценката по критерия „Учебен процес”. Второ, оценките на НАОА за различните висши училища са твърде близки и поради това диференцират твърде малко. Трето, рейтинговата система има за цел да даде оценка на качеството на висшето образование, която се основава на допълнителни критерии, които не са използвани от НАОА. Тя би се обезсмислила, ако практически възпроизвежда и повтаря оценката от институционалната акредитация. Отчитайки всички тези съображения, може да се обмисли увеличаване на теглото на оценката на НАОА, но с не повече от 2-3 процента.

*Препоръки за усъвършенстване на рейтинговата система*

**(а) Компетентност, обективност и прозрачност в работата на институцията, която разработва рейтинга**

Доверието към рейтинговата система в голяма степен се определя от доверието към институцията, която я прави. В проведените социологически анкети със студенти, преподаватели и работодатели, както и интервютата с ректорите категорично доминират предпочитанията рейтинговата система да бъде правена от МОМН и/или от независим институт. Определящо значение за доверието на академичната общност към рейтинговата система има своевременното и ясно оповестяване на критериите и индикаторите за оценка. Общосподелено е изискването „показателите, по които се събират количествени данни от висшите училища, да са недвусмислено формулирани, а данните да са достоверни и проверими.”<sup>18)</sup>

### **(б) Необходимост от целенасочена публична разяснителна кампания**

В голяма степен успехът на рейтинга зависи от начина на неговото публично представяне. Необходими са специални – и специализирани – усилия за оповестяване, разясняване и аргументиране на всички елементи на рейтинговата система (цели, индикатори, методика на изготвянето на класациите) както сред академичната общност, така и сред потребителите на рейтинга и широката общественост. Особено важно е да се предоставят ясни и точни указания за спецификата и начина на получаване на информацията, събирана от висшите училища. Разяснителната публична кампания следва да се възприема не като нещо допълнително или странично спрямо процеса на изготвянето на рейтинговата система, а като негова неразделна и много важна част.

### **(в) Създаване на интерактивна връзка с потребителите**

Положителен ефект върху доверието към рейтинговата система ще има създаването на възможности за постоянна обратна връзка с потребителите с цел отчитане на техните мнения и потребности. Това може да стане както чрез създаване на рубрика „Въпроси и отговори” на интернет страницата на системата, така и чрез организирането на периодични обсъждания и срещи с потребители и представители на академичната общност. Уместно е също преди да бъдат въведени в системата, данните за отделните висши училища да им бъдат предоставяни, за да се избегнат неточности и грешки от техническо естество. Данните в рейтинговата система следва да се обновяват всяка година в точно определен период и при еднакви условия за всички висши училища.



**(г) Рейтинговата система да съдържа едно постоянно ядро от индикатори и същевременно да бъде отворена за усъвършенстване**

За да може да бъде надеждна основа за правене на политики, рейтинговата система следва да съдържа едно постоянно ядро от индикатори. Периодичното оценяване на качеството на образованието по тези показатели би позволило не само да се направи статична „снимка“ на състоянието на висшето образование, но и да се проследи динамиката на промените и да се очертаят открояващите се тенденции. Същевременно рейтинговата система трябва да остава отворена и гъвкава, за да може своевременно да отчита и инкорпорира настъпили съществени изменения, както в обществените нагласи и изискванията на потребителите спрямо висшето образование, така и в самата система на висше образование. Отвореността на системата е задължителна и с оглед създаването на възможност тя да бъде усъвършенствана и развита в онези свои елементи, които са се оказали проблематични при своята реализация.

**(д) Включване на нови критерии и индикатори**

Анализът на публикуваните мнения за рейтинговата система, както и на интервютата с ректорите, ясно показва, че дори и когато се изразява несъгласие с отделни индикатори, редки са случаите, в които се правят конкретни предложения. Доминират общи разсъждения, че индикаторите следва да са добре обмислени и проверени, както и убеждението, че те трябва да бъдат формулирани от хора с опит и добре познаващи системата на висшето образование.

Сравнението между разработената рейтингова система и предложената в рамките на европейския проект U-multirank<sup>19)</sup> показва, че между двете системи съществува сходство във възприетите принципи – и в двата случая става въпрос за системи, които са многоизмерни

(отчитат всички функции и страни на висшето образование) и интерактивни. Що се отнася до конкретните индикатори, то си струва да бъде направен по-обстоятелствен сравнителен анализ на използваните индикатори. Тук ще обърна внимание само на два критерия – международна ориентация и регионална ангажираност. Първият от тях е отчетен само частично в нашата система, а вторият изобщо не присъства в нея. Анализът на тези два критерия заслужава специално внимание, доколкото може да се очаква, че в близко бъдеще именно по критериите, разработени в рамките на проекта U-multirank, ще бъде правена европейската класация на висшите училища.

В нашата рейтингова система са включени три индикатора, които имат отношение към *международната ориентация на висшето училище*: „Чуждестранни студенти”, включен в групата „Учебен процес”, и „Преподаватели, участващи в международни научни проекти” и „Международен научен обмен”, включени в групата „Научноизследователски процес”. В европейския проект U-multirank критерият „Международна ориентация” е обособен като самостоятелен и е дефиниран чрез поредица от индикатори.<sup>19)</sup> На институционално ниво тези индикатори са: 1) образователни програми на чужди езици; 2) брой на съвместни програми с чуждестранни университети; 3) брой на статии, в които има съавтори от друга страна; 4) процент на чуждестранни преподаватели от общия брой на преподавателите; 5) брой на докторски степени, присъдени на студенти от чужбина; 6) международни партньорства: брой на международни мрежи, в които висшето училище участва, като процент от общия брой на академичния състав; 7) брой на завършилите, постъпили на работа в чужбина или в международни организации като процент от всички завършили и постъпили на работа; 8) брой на работещите в международния отдел на висшето училище като процент от всички заети.<sup>19)</sup> На ниво специалност са включени следните

индикатори: 1) процент на чуждестранните студенти; 2) процент на студенти, заминали да учат в чужбина от общия брой на приетите студенти; 3) удовлетвореност на студентите от възможностите, които висшето училище предоставя за обучение в чужбина чрез програми за обмен; 4) степен на интернационализация на програмите – наличие на съвместни програми с чуждестранни университети; 5) процент на чуждестранните преподаватели от общия брой на преподавателите; 6) международни грантове; 7) брой на статии, в които има съавтори от друга страна; 8) брой на завършилите, постъпили на работа в чужбина или в международни организации като процент от всички завършили и постъпили на работа; 9) брой на докторски степени, присъдени на студенти от чужбина; 10) съвместни международни проекти.<sup>19)</sup>

Усъвършенстването на нашата рейтингова система следва задължително да включва разработването и включването на индикатори, отчитащи по-цялостно международната ориентация на българските висши училища. Това може да стане или чрез обособяване на отделен критерий, или чрез включване на нови индикатори към обособените вече критерии.

Първите университети възникват в средновековна Западна Европа като интернационални общности. Появата на националните държави утвърди модела на националните университети и прякото и доминиращо обвързване на целите на висшето образование с развитието на отделните нации. През последните десетилетия е налице машабен процес на интернационализация на висшето образование, реализиращ се чрез засилена мобилност на студентите и преподавателите, създаване на чуждестранни висши училища, както и чрез стремеж към постигане на съгласуваност и съпоставимост на предлаганите в различните страни образователни квалификации. Практиката досега бе мобилността на студентите да се съсредоточава на ниво “магистър” и “доктор”. Днес

интернационализацията на висшето образование започва още в първата му степен – бакалавър. Процесите на икономическа и културна глобализация, както и все по-мощното развитие на съвременните информационни и комуникационни технологии, създават обективни предпоставки за разгръщане на интернационализацията на висшето образование. Нито е възможно, нито е желателно страната ни да предприема опити за затваряне спрямо външните влияния чрез ограничителни и забранителни законодателни разпоредби. Единственият начин да бъдат предотвратени негативни последици от интернационализацията на висшето образование (масова преориентация на българските студенти към следване в чужбина или в чуждестранни висши училища) е да нарасне конкурентноспособността на нашите висши училища и да бъде стимулирана тяхната международна ориентация и включването им в различни международни мрежи.

Проведените интервюта с ректори ясно показват, че академичната ни общност осъзнава важността на международната ориентация на българското висше образование и проявява активност в тази насока. Като много положителен следва да бъде оценен фактът, че представителите на академичните ръководства възприемат отвореността към света на висшите ни училища и участието в различни форми на международно сътрудничество като механизъм за подобряване на качеството на обучението и научноизследователската работа. Очевидно е също, че вече е налице достатъчен опит и добри практики по отношение на привличане на „преподаватели от чуждестранни университети, обмен на информация и публикации между преподаватели, договори за ползване на бази данни, договори за реални стажове в чужбина, обмен на студенти по международни програми, организиране или участие в международни конференции, семинари и др.”<sup>18)</sup> Цялата тази активност

следва да бъде отчетена чрез разработване на допълнителни индикатори за международната ориентация на висшите училища.

*Регионалната ангажираност* е критерий, който е включен в проекта U-Multirank, но който изобщо не присъства в нашата система. Ето индикаторите за регионална ангажираност на институционално ниво: 1) доход от регионални източници; 2) студентски практики в местни/регионални предприятия; 3) изследователски контакти с местния бизнес; 4) процент от завършилите студенти, които работят в региона; 5) брой работни места, създадени от висшето училище; 6) съвместни патенти с регионални фирми.<sup>19)</sup> На ниво специалност са добавени още индикатори: 1) брой студенти, които са от региона; 2) брой участници във форми на продължаващо обучение от региона; 3) брой лекции, изнесени от преподавателите, за неакадемична аудитория; 4) магистърски и докторски тези в сътрудничество с регионални предприятия; 5) летни курсове за ученици от средните училища; 6) финансова подкрепа от регионални предприятия; 7) общи изследователски проекти с регионални предприятия.<sup>19)</sup>

Макар и да не е общосподелено, сред представителите на академичната общност у нас има разбиране за необходимостта в рейтинга да се отчита ангажираността на висшите училища с решаването на национални задачи (приоритети) и ролята им за регионалното развитие.<sup>18)</sup> Като имаме предвид факта, че българските висши училища, които се намират в провинциални градове, са сред основните работодатели в своите региони и важни културни центрове, то следва сериозно да се обмисли възможността за формулиране на няколко индикатора, които да отчитат значението им за регионалното развитие.

Включването на индикатори, измерващи ангажираността на висшите училища с *ученето през целия живот*, би съответствало на променените социални реалности на обществата на късната модерност и

на утвърждаването на нови концепции за същността и смисъла на самото образование, което престава да се ограничава само в определен възрастов период и в определени институции (Бояджиева, 2006). Бъдещето на висшите ни училища пряко зависи от готовността им да възприемат осъществяването на ученето през целия живот като своя цел. Подобна ориентация би съдействала за функционирането им като социално отговорни и възприемчиви към индивидуалните потребности на хората институции. Същевременно тя би подпомогнала тяхното устойчиво развитие, доколкото може да се превърне в източник на допълнителни финансови средства и разширяване на базата за набиране на студенти.

Ученето през целия живот е свързано със същностна промяна в традиционните модели на личностно поведение, а следователно и във факторите, моделиращи системата за образование. Едно от безспорните предизвикателства пред българското висше образование произтича от неблагоприятните демографски тенденции в страната. Този фактор обаче има определящо значение само в класически модерното общество, в което системата на висше образование има пирамидален характер – студентите са най-много в първите курсове, а през следващите години, както и в другите форми на образование, постепенно намаляват. Логично е предположението, че в едно общество на знанието и ученето през целия живот, тази пирамида ще бъде по-скоро обърната – потребителите на висше образование, които завършват своята първа специалност, ще бъдат много по-малко от онези, които се връщат в университетите, за да получат втора специалност или за да посещават краткосрочни квалификационни курсове. А това означава, че към висшите училища ще се ориентират не само и не толкова току-що придобилите средно образование, а и хора от всички възрастови групи на населението.

Уместно е и включването на индикатор „брой специалности в едно професионално направление.” Това би позволило да се отчете фактът, че в едно и също професионално направление в различните висши училища има различен брой специалности. Наличието на по-голям брой специалности в дадено направление следва да се оценява положително, доколкото, от една страна, то разширява възможностите за избор на кандидат-студентите, а от друга, е показател за по-голям академичен капацитет (кадрови и материален) в съответната научна и професионална област.

Въпреки че броят на кандидат-студентите за едно място се влияе от различни фактори (включително неакадемични като „академична мода”, финансови възможности на кандидатите и т.н.), той дава обща представа за търсенето на отделните специалности/професионални направления в различните висши училища. В този смисъл подобен индикатор може да се разглежда като показател за техния престиж и конкурентноспособност, както сред обществото като цяло, така и в системата за висше образование. Отчитането път на броя на студентите, които получават стипендии от фирми и предприятия, би стимулирало развитието на сътрудничеството между висшите училища и икономическия сектор и създаването на подобри възможности за професионалната реализация на завършилите студенти.

#### **(е) Промени в първоначално заложените индикатори**

На основата на анализа на начина на функциониране на рейтинговата система и коментарите от нейните потребители (и преди всичко от представителите на академичната общност) се очертават като необходими следните конкретни промени в използваните индикатори и техните тегла: а) Намаляване на броя и теглото на субективните

показатели; б) Намаляване на теглото на показателите, които се отнасят до висшето училище като цяло, а не до отделното професионално направление; в) Използване на допълнителни международни бази данни за отчитане на научните публикации; г) Отчитане на показателя *h*-индекс на базата на данни от SCOPUS на ниво професионално направление, а не на ниво висше училище; д) Преразглеждане и коригиране на формулировки на въпроси от анкетите, използвани в социологическите изследвания; е) Увеличаване (но не значително) на теглото на показателя „Оценката на НАОА”; ж) Увеличаване на тежестта на показателя „Среден успех от дипломана за завършено средно образование”; з) Коригиране на начина на оценяване на показателите „щатни преподаватели” и „хабилитирани преподаватели” с цел отчитане на ефективността на процеса на обучение (следва да се дефинира оптимално съотношение между преподаватели и студенти, отвъд което увеличаването на броя на преподавателите да се санкционира, а не да се „награждава” с положителна оценка); и) Преформулиране на показателя „Съотношение преподаватели/докторанти” в „Съотношение преподаватели/докторанти, защитили през отчетния период”; й) Измерване на показателя „Студентски общезития” като брой легла на един студент; к) Обединяване на показателите „Престиж сред работодателите” и „Предпочитания на работодателите”, доколкото отчитат едно и също нещо – мнението на работодателите.

#### *За начините на използване на рейтинговата система*

Рейтинговата система има различни потребители и може да бъде използвана за различни цели. Най-напред рейтинговата система е *специфичен и ценен източник на информация*. Тя предоставя информация, която се отнася за всички висши училища у нас и е: систематизирана, сравнителна, многообхватна и многоизмерна и



включва както обективни данни, така и субективни оценки. Поради това рейтинговата система е в състояние да задоволи информационните потребности на различни индивидуални и институционални потребители. Индивидуалните потребители на рейтинговата система включват кандидат-студенти, студенти, преподаватели, работодатели, представители на широката общественост. Чрез получаването на систематизирана и многоизмерна информация за отделните висши училища и професионални направления те са в състояние да си изградят относително пълна картина за висшето образование у нас и да направят информиран избор в съответствие със собствените си предпочитания и критерии. Институционалните потребители на рейтинговата система са висшите училища, Министерството на образованието, младежта и науката, фирмите, обществените, държавните и частните институции. За тях от особена важност е фактът, че рейтинговата система позволява всяко висше училище и професионално направление да бъде видяно в сравнителна перспектива.

Рейтинговата система може да се превърне в *ефективен инструмент на правенето на политики и за публичен контрол във висшето образование*. Тя създава предпоставки за правене на политики, както от висшите училища, така и от МОНМ, които са формулирани на базата на информация и анализи. Системата е надежден механизъм за самооценка и самоуправление, доколкото чрез нея всяко висше училище е в състояние да се самооцени и да се сравни с други висши училища. Така то може да прецени къде се намира по редица показатели в сравнение с другите, къде са силните му страни и къде слабите, и на тази основа да реши къде да инвестира усилия и средства. Оценяването на процесите във висшето образование в по-широк сравнителен контекст е от съществена полза за всяко висше училище при определянето на неговата мисия и при изграждането на специфичния му

институционален профил по начин, който го отличава от другите висши училища. Важно е да се подчертае, че рейтинговата система е само един от механизмите за оценка на качеството на висшето образование. Затова тя е и само един от инструментите за правене на политика. Това означава, че при разработването на политики във висшето образование на национално ниво, следва да бъдат отчитани и други фактори – национални и регионални приоритети, състоянието на икономиката в съответния регион, в което се намира висшето училище и т.н. За тази цел е особено необходимо разработването и съобразяването с други нормативни актове – например Национална стратегия за развитие на висшето образование и науката и нов закон за висшето образование.

По отношение на използването на резултатите от рейтинговата система като база за определяне на финансирането на висшите училища, в академичната общност липсва общосподелено становище. От една страна, при срещите с ректорите на висши училища бяха изказани „препоръки за използването (на рейтинга) като основа за диференцирано субсидиране, при условие, че се постигнат цялостни и обективни оценки.”<sup>18)</sup> От друга страна обаче, публичност получиха и становища, според които „финансирането не трябва да се опира на рейтинга не само заради недостатъците му, но и заради принципа на общественото образование. Важно е колко добри са институциите и това трябва да бъде отчитано при финансирането. Но не трябва да се забравя, че висшите училища имат освен икономически и социални функции. Не можа да се стъпи на този параметър и да се реже финансирането на тези университети, които са по-слаби, защото по този начин те ще затънат още повече. Преди да се коментира финансирането, държавата трябва да има ясна визия кои университети са необходими и ако те имат проблеми, да бъдат подпомогнати. След отстраняване на недостатъците рейтингът може да бъде използван единствено, за да бъдат поощрени най-добрите

висши училища, но не да наказваме лошите. Напротив, трябва да им предоставим технология, за да настигнат успешните – да се назначат пълномощници, които да контролират разходите, или да се вземат други мерки.”<sup>20)</sup> Анализите на членовете на екипа, разработил рейтинговата система, също показват, че „данните не трябва да водят до прибързани заключения, а по-скоро да служат като първоначален ориентир”. Оценката на ефективността на публичните инвестиции в различните професионални направления например показва, че има професионалните направления, при които е налице съвпадение между висока издръжка за един студент и ниска реализация по специалността. Тези резултати обаче следва задължително да бъдат съпроводени от допълнителни анализи, които да отчетат влиянието на различни фактори – не само подготовката на студентите, но и (не)способността на работодателите да предложат атрактивни и подходящи условия за развитие след завършване, планирането и управлението на процесите в публичния сектор.<sup>8)</sup>

Резултатите от рейтинговата система могат да подпомогнат един важен от гледна точка на подобряването на качеството на висшето ни образование процес, а именно – дефинирането на степените във висшето образование (бакалавър и магистър) на основата на интелектуалните и професионални постижения на студентите, а не на срока на обучението им, както и на стандарти за компетентности, обвързани с конкретните специалности.

Основният замисъл при разработването на рейтинговата система е не да се раздават присъди и да се наказват по-неубедително представилите се, а да се подпомогне и стимулира *модернизирането на българското висше образование*. Събраните данни ясно показват необходимостта от ускорено модернизиране на начина на функциониране на висшите ни училища. Системата прави видими неефективни и недостатъчно атрактивни и със занижено качество

професионални направления/специалности. Същевременно тя показва, че дори и при водещи класациите професионални направления има показатели, които изискват бързи мерки за усъвършенстване. Рейтинговата система стимулира едновременно както конкуренцията, така и сътрудничеството между висшите училища. От една страна, тя насърчава усилията на всяко висше училище за по-добро представяне по отделните показатели и за подобряване на качеството на висшето образование. От друга страна, тя очертава силните и по-слабите страни на всяко висше училище и така откроява области за сътрудничество с други висши училища. Системата съдейства и за формирането на академична култура за събиране и предоставяне на информация като по този начин подготвя нашите висши училища за адекватно представяне в международните рейтинги. Като прави обществено достояние състоянието на българското висше образование и създава възможност за информиран дебат по неговите проблеми не само в академичната общност, но и сред всички заинтересовани страни (кандидат-студенти, работодатели, изпълнителна и законодателна власт), както и сред най-широката общественост, рейтинговата система утвърждава публичния характер на висшето образование и представлява механизъм за неговия публичен контрол.

### **Основни проблеми на системата за висше образование и възможни насоки за тяхното решаване**

На основната на картината на българското висше образование, която се очертава чрез рейтинговата система на висшите училища, се открояват основни проблеми пред развитието на висшето ни образование. Следващият анализ предлага систематична формулировка на тези проблеми и възможни пътища и механизми за тяхното решаване.

**(а) Масово ли е българското висше образование и колко висши училища следва да има у нас?**

Рейтинговата система отново провокира дискусия по един въпрос, който през последното десетилетие многократно е бил обсъждан: Колко студенти и колко висши училища трябва да има у нас? Този дебат днес придобива нова острота. От една страна, в приетата стратегия Европа 2020 е формулирана целта до края на настоящото десетилетие 40% от хората във възрастовата група 30-34 г. да са завършили висше образование. От друга страна, както в академичната ни общност, така и в обществото, и в политическите среди липсва консенсусна оценка за това необходимо ли е да се разраства нашата система на висше образование и колко масово да е висшето образование. Едновременно се чуват противоположни гласове. В проведените от екипа интервюта с ректори, както и в срещите с представители на академичната общност нееднократно бе подчертавано, че броят на висшите училища у нас е твърде голям за такава малка страна. Същевременно се изказаха предупреждения, че не следва да се възлага на рейтинговата система да реши този въпрос, като освен общи принципни аргументи, свързани с автономията и пазарните механизми, се акцентираше и на перспективата български висши училища да привличат чуждестранни студенти, особено от съседни страни.<sup>18)</sup> Тази ситуация изисква по-внимателно вглеждане в проблемите на масовото висше образование и оценка на ситуацията у нас и от гледна точка на тенденциите в другите страни.

Съществуват различни определения на масовото в сравнение с елитното висше образование. Според американския изследовател Мартин Троу “е по-полезно да различаваме елитното от масовото висше образование чрез позоваване не на съдържанието на учебния план, а на характера на студентите и спецификата на обучението. Така масовото – в противоположност на елитното – висше образование предоставя

относително открит достъп на много по-хетерогенна студентска общност, много от членовете на която са по-възрастни, работят на непълнен работен ден, имат по-слаба предварителна академична подготовка, мотивирани са по-слабо, по-често отпадат, учат по-малко интензивно и имат по-ниски стандарти на постижение” (Trow, 1987). Според Троу, ако една национална система за висше образование обхваща по-малко от 15% от съответната възрастова кохорта, тя следва да се определи като елитарна; ако достъпът до висше образование обхваща между 15 и 50% от възрастовата група, то е налице масово висше образование; достигането на обхват, по-голям от 50%, позволява висшето образование да бъде определено като “универсално”.

Състоянието на висшето образование в най-развитите страни през последните години вече се характеризира като “ерата на след-масовизацията” (post-massification era) (Reiko, 2001). Според оценките на международни организации в държави като Белгия, Дания, Германия, Япония, САЩ, Англия, Австралия, Норвегия, Нова Зеландия, Швеция се извършва преход от масово към универсално висше образование, при което не 50, а 80 и повече процента от съответната възрастова група се включват в някаква форма на след-средно образование (Meek, 2000). Днес все повече се говори за “универсално висше образование” и дори за “универсален университет” (universal university – Steinberg et al. (1998). А това означава, че “достъпът до някаква форма на висше образование” постепенно се превръща “в норма за нашите общества” (Meek, 2000). Изключителният количествен ръст на студентския контингент е не само най-впечатляващата промяна в съвременните системи на висше образование. Това е и най-значимата промяна, доколкото в най-голяма степен детерминира развитието на цялостния академичен живот и затова може да се разглежда като своеобразен символ на всички други изменения. Именно с нея са свързани нарасналите финансови нужди на

съвременните университети. От нея тръгва и към нея се връща и засиленият интерес на широката общественост към университетските проблеми. Отново в нея правителствата откриват едно от най-сериозните си основания да изискват прозрачност и строга отчетност от висшите училища и дори да отстояват правото си на намеса в академичния живот (Бояджиева, 2002; 2003).

Масовото висше образование обаче означава не само количествено увеличение на студентите, но и съществено нарушаване на хомогенността на студентската общност. Към академичните аудитории днес се ориентират младежи, които се различават както по своите способности и предварителна подготовка, но – което е особено важно – и по своите представи за целите и смисъла на висшето образование, а като следствие – и по своите изисквания и очаквания към него. Точно от тази хетерогенност на увеличения студентски контингент произтичат едни от най-трудните проблеми пред университетската общност. Масовизирането на висшето образование променя атмосферата, организацията и целите на академичния живот. В университетските аудитории навлизат много млади хора, значителна част от които са движени от социалния натиск и обществената принуда. В условия, когато следването във висше училище се превръща в обществено валидна норма на поведение, отказът от продължаване на образованието се възприема като белег за личностен неуспех. Общественият поток увелича всички. На студентските скамейки се оказват първокурсници не само с различни амбиции, но и с различно качество на подготовката и с различна мотивация. Разбира се, студентската общност никога не е била и не може да бъде напълно еднородна. Но тя никога не е била и толкова хетерогенна, колкото е сега. И никога нейното поведение не е било в такава степен подвластно на неакадемични ценности. Редица западни изследователи смятат, че основните проблеми на масовото висше

образование не са финансовите. По-скоро те ги свързват с недостатъчното или неадекватно образование от средните училища и по-ниските стандарти, със спецификата на личностната мотивация на студентите, с разпространената сред тях скука и индиферентност към ученето, с доминиращото у не малка част от младите хора инструментално отношение към университетската институция и липсата на онази доза страст, живо любопитство и ангажираност, които са задължително необходими за всеки пълноценен и ефективен образователен процес. На този фон са обясними данните от изследване на Министерството на образованието в Япония, проведено през 1997 г., което показва, че 40% от 4-годишните университети и колежи въвеждат курсове за студенти с различна образователна подготовка, а процентът на висшите училища предлагащи “оздравителни образователни програми” е нараснал от 52 на 78 (Reiko, 2001).

Така достигаме до най-дискутирания и най-очевиден за широката общественост, но същевременно твърде сложен за решаване, въпрос за качеството на образователната подготовка във висшите училища. С други думи - означава ли повече по-лошо? Наистина изглежда, че най-острият проблем, свързан с масовизирането на висшето образование, е проблемът за неговото качество и за снижаването на академичните стандарти. Страхът, че “повече означава по-лошо”, трайно се установява в западната образователна политика още в средата на миналия век и поражда съществено ограничение на растежа дори и в периоди на експанзия (Grow, 1987). Стремещт да се съхранят високи академични стандарти се натъква на непознати досега пречки. Университетите се оказват принудени да изпълняват своеобразни компенсаторни функции. Те поемат част от задачите на средните училища в случаите, когато са налице пропуски в знанията на новоприетите студенти. За да се почувства колко болезнен е този проблем и у нас, е напълно достатъчно



да си припомним липсата на писмена грамотност, която демонстрират голяма част от нашите кандидат-студенти и не малко от самите студенти.

И така – ситуацията във висшето образование и в нашата страна се определя от засиления стремеж към висше образование на хетерогенни части от българското население, от една страна, а – от друга – от множеството проблеми, които масовизирането на висшето образование поражда. В такива условия политиката по отношение на бъдещето на висшето образование зависи от това как се оценява общото социално (не само икономическо) развитие и как се разбират целите на самото висше образование. Въпросът за целите на висшето образование е фундаментален за всяка национална политика. На ниво национална политика във висшето образование следва да се започне с въпроси като: Какво е масовизирането на висшето образование – социално благо или излишен лукс и дори вредна тенденция? Ще се поощрява или ще се ограничава достъпът до висшите училища? Ако се възприеме политиката на насърчаване на стремежа към повишаване на образованието, то как ще се реализира тя и как ще се съгласува с политиката за съхраняване и подобряване на качеството на предлаганото образование? Изследователи посочват, че такъв фундаментален въпрос като този дали да се отговори на засиления стремеж на хетерогенни социални групи към по-високо образование чрез развитие на високо диференцирана система от институции за след-средно образование изисква политически решения и “не може да бъде оставен да бъде решен просто от пазара” (Meek, 2000).

През последните години повечето от нашите висши училища се възползваха от либерализирането на приема и значително увеличиха броя на приеманите студенти. В пресата бяха изнесени следните данни: „през 2007 г. в Пловдивския университет са се обучавали 7820 средно приравнени студенти, а през 2011 г. бройката вече е 13 479. Югозападният университет също е набъбнал почти двойно – от 5 558

средно приравнени студенти на 9 620 през 2011 г., в Икономическия университет, Варна вече се финансират 10 273 бройки срещу 5 764 през 2007 г. При други университети увеличението е по-плавно. В УНСС бройките за 2011 г. са 14 603 при 10 646 за 2007 г., за Софийския университет се финансират съответно 21 409 срещу 17 306 бройки през 2007 г.”<sup>21)</sup> Общият брой на студентите у нас през академичната 2009/2010 г. е 287 100 като увеличението спрямо предходната година е с 12 900, а новоприетите студенти са 49 635.<sup>22)</sup>

Как изглеждат тенденциите в развитието на българското висше образование в сравнителен план с другите европейски страни? Данните в наскоро публикувания доклад на Европейската Комисия за прогреса в областта на образованието и обучението показват, че темповете на увеличаване на студентите у нас са по-ниски както от средните за Европейския съюз, така и от темповете в повечето отделни страни (Таблица 4).

Нашата страна се оказва все още далеч и от поставената в стратегията Европа 2020 цел до края на настоящото десетилетие 40% от хората във възрастовата група 30-34 г. да са завършили висше образование. У нас този процент е 27,9 при 32,3 средно за Европейския съюз и при наличие на 11 страни, които вече са надминали целта от 40% (Фиг. 4 и 5).

Ако България се стреми към изграждане на едно образоващо се общество и възприемаме идеята за учене през целия живот като организиращ принцип в цялата образователна система, то в такива условия коренно се променят традиционните модели на личностно поведение, а следователно и факторите, моделиращи системата за образование. Често необходимостта от ограничаване на разрастването на висшето образование се обосновава с неблагоприятните демографски тенденции в страната. Този аргумент има определящо значение само в

класически модерното общество, в което системата на висше образование има пирамидален характер – студентите са най-много в първите курсове, а през следващите години, както и в другите форми на образование, постепенно намаляват. Логично е предположението, че в обществото на знанието и ученето през целия живот, тази пирамида ще бъде по-скоро обърната – потребителите на висше образование, които завършват своята първа специалност, ще бъдат много по-малко от онези, които се връщат в университетите, за да получат втора специалност или за да посещават краткосрочни квалификационни курсове (Salmi, 2001). А това означава, че към висшите училища ще се ориентират не само и не толкова току-що придобилите средно образование, а и хора от всички възрастови групи на населението.

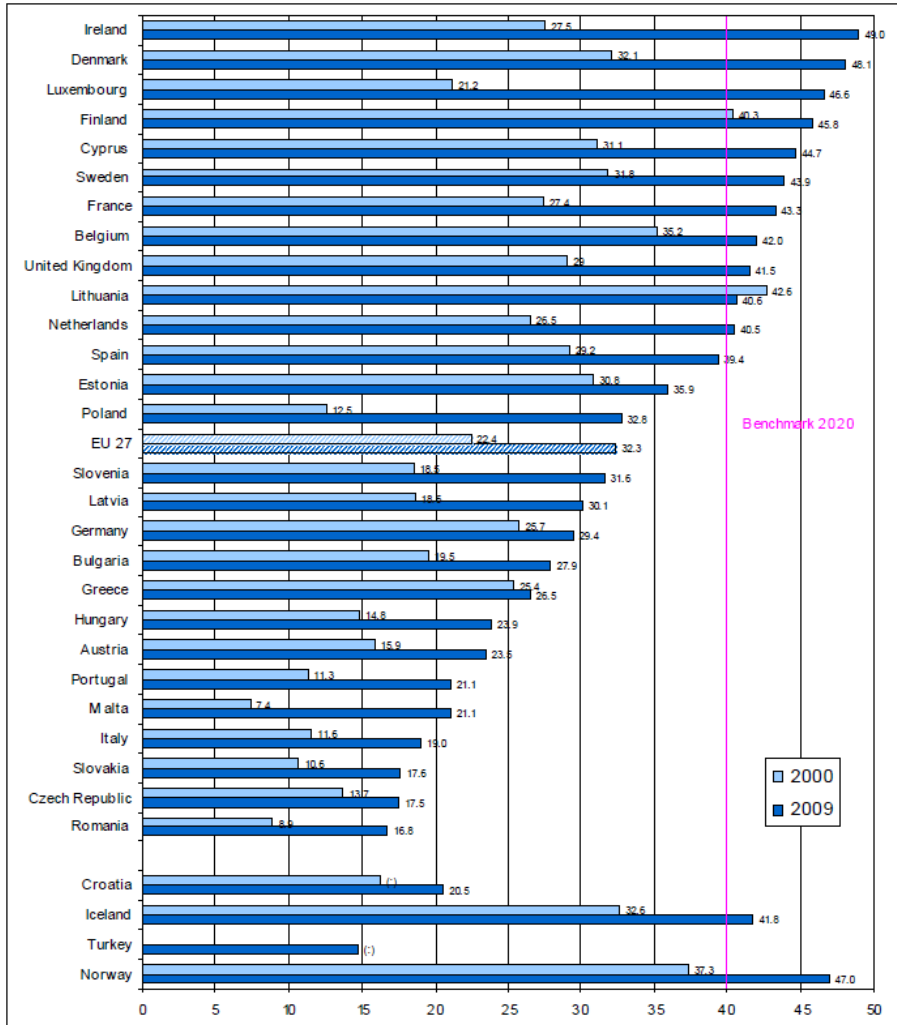
Проблемът на нашето висше образование не е броят на висшите училища сам по себе си, а качеството на предлаганото образование. На ниво национална политика е необходим по-ясен отговор на въпроса *как ще се осигури подобряването на качеството на образованието*. Създава се впечатление, че основната тежест е прехвърлена на Националната агенция за оценяване и акредитация и на самите висши училища. Агенцията е призвана да бъде “охранител” на определени национални стандарти за различните образователни степени и гарант за превръщането им в задължителни за всички висши училища. По отношение на създаването на институционални механизми за осигуряване на качеството (наличието на функционираща Национална агенция за акредитация и въвеждане на вътрешно-университетски системи за осигуряване на качеството) нашата страна е постигнала значим напредък. Докладът за изпълнението на целите на Болонския процес от 2009 г., подготвен за срещата на министрите на висшето образование през 2009 г., оценява постиженията на България в осигуряването на качеството с оценка 4 (при максимална оценка 5).

Разработването на рейтинговата система се основава на разбирането, че „качеството на една дейност зависи от цялостната структура и организация на тази дейност. Затова реалното и забележимо подобряване на качеството на нашето висше образование е възможно само чрез промяна на цялостния начин на неговото управление, организация и финансиране. В тази връзка изграждането на вътрешно-университетски системи за оценяване и поддържане на качеството и функционирането на НАОА следва да се разглеждат като важни, но не достатъчни стъпки за решаването на проблема” (Бояджиева & Димитров, 2005).

**Таблица 4.** Брой студенти по страни, 2000-2008 г.

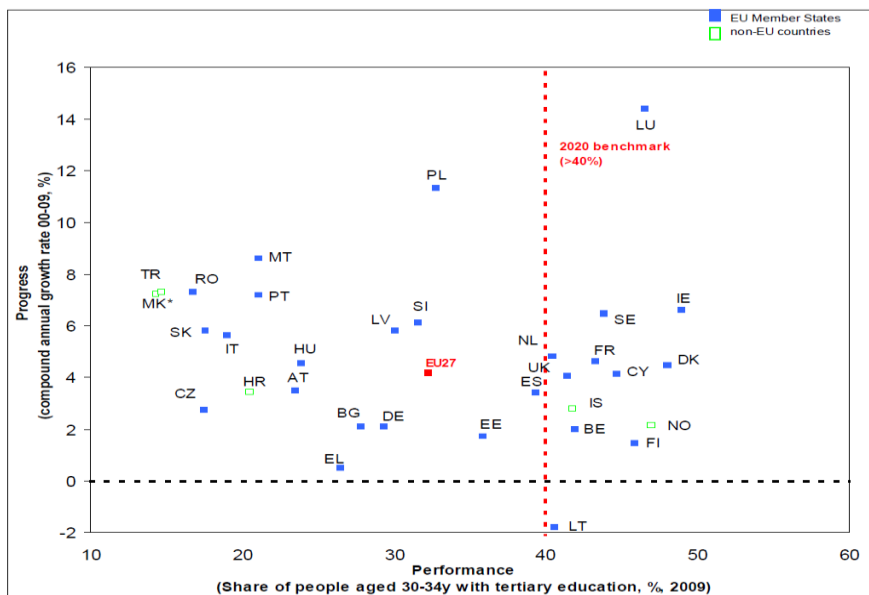
Източник: Progress towards the common European objectives in education and training (2010/2011)<sup>2)</sup>

|                | Number of tertiary students<br>(in 1000) |              |              | Growth<br>per year |
|----------------|--|--------------|--------------|--------------------|
|                | 2000                                     | 2007         | 2008         | 2000-08            |
| <b>EU-27</b>   | <b>15920</b>                             | <b>18879</b> | <b>19003</b> | <b>2,5</b>         |
| Belgium        | 356                                      | 394          | 402          | 1.5                |
| Bulgaria       | 261                                      | 259          | 265          | 0.1                |
| Czech Republic | 254                                      | 363          | 393          | 5.6                |
| Denmark        | 189                                      | 232          | 231          | 2.5                |
| Germany        | 2055                                     | 2279         | 2245         | 1.1                |
| Estonia        | 53.6                                     | 68.8         | 68.2         | 3.0                |
| Ireland        | 161                                      | 190          | 179          | 1.3                |
| Greece         | 422                                      | 603          | 600          | 2.5                |
| Spain          | 1829                                     | 1778         | 1781         | -0.3               |
| France         | 2015                                     | 2180         | 2165         | 0.9                |
| Italy          | 1770                                     | 2034         | 2014         | 1.6                |
| Cyprus         | 10.4                                     | 22.2         | 25.7         | 11.9               |
| Latvia         | 91                                       | 130          | 128          | 4.3                |
| Lithuania      | 122                                      | 200          | 205          | 6.7                |
| Luxembourg     | 2.4                                      | 2.7          | 3.0          | 2.7                |
| Hungary        | 307                                      | 432          | 414          | 3.9                |
| Malta          | 6.3                                      | 9.8          | 9.5          | 5.2                |
| Netherlands    | 488                                      | 583          | 602          | 2.7                |
| Austria        | 290                                      | 261          | 285          | -0.2               |
| Poland         | 1580                                     | 2147         | 2166         | 4.0                |
| Portugal       | 374                                      | 367          | 377          | 0.1                |
| Romania        | 453                                      | 928          | 1057         | 11.2               |
| Slovenia       | 84                                       | 116          | 115          | 4.1                |
| Slovakia       | 136                                      | 218          | 230          | 6.8                |
| Finland        | 270                                      | 309          | 310          | 1.7                |
| Sweden         | 347                                      | 414          | 407          | 2.0                |
| United Kingdom | 2024                                     | 2363         | 2330         | 1.8                |
| Croatia        | :  | 140          | 143          | 3.3                |
| MK*            | 36.9                                     | 58.2         | 65.5         | 7.4                |
| Turkey         | 1015                                     | 2454         | 2533         | 12.1               |
| Iceland        | 9.7                                      | 15.8         | 16.6         | 7.0                |
| Liechtenstein  | 0.5                                      | 0.7          | 0.8          | 12.7               |
| Norway         | 191                                      | 215          | 213          | 1.4                |



**Фиг. 4.** Дял на хората (в проценти) на възраст 30-34 със завършено висше образование от общия брой на хората в тази възрастова група, 2000-2009 г.

Източник: Progress towards the common European objectives in education and training (2010/2011)<sup>2)</sup>



**Фиг. 5.** Дял на хората (в проценти) на възраст 30-34 със завършено висше образование от общия брой на хората в тази възрастова група, 2000-2009 г.

Източник: Progress towards the common European objectives in education and training (2010/2011)<sup>2)</sup>

Проблемът на нашето висше образование не е броят на висшите училища сам по себе си, а качеството на предлаганото образование. На ниво национална политика е необходим по-ясен отговор на въпроса *как ще се осигури подобряването на качеството на образованието*. Създава се впечатление, че основната тежест е прехвърлена на Националната агенция за оценяване и акредитация и на самите висши училища. Агенцията е призвана да бъде “охранител” на определени национални стандарти за различните образователни степени и гарант за превръщането им в задължителни за всички висши училища. По отношение на създаването на институционални механизми за осигуряване на качеството (наличието на функционираща Национална агенция за акредитация и въвеждане на вътрешно-университетски системи за осигуряване на качеството) нашата страна е постигнала значим напредък. Докладът за изпълнението на целите на Болонския

процес от 2009 г., подготвен за срещата на министрите на висшето образование през 2009 г., оценява постиженията на България в осигуряването на качеството с оценка 4 (при максимална оценка 5). Разработването на рейтинговата система се основава на разбирането, че *„качеството на една дейност зависи от цялостната структура и организация на тази дейност.* Затова реалното и забележимо подобряване на качеството на нашето висше образование е възможно само чрез промяна на цялостния начин на неговото управление, организация и финансиране. В тази връзка изграждането на вътрешно-университетски системи за оценяване и поддържане на качеството и функционирането на НАОА следва да се разглеждат като важни, но не достатъчни стъпки за решаването на проблема” (Бояджиева & Димитров, 2005).

**(б) Необходимост от визия за развитието на висшето образование и от утвърждаване на нов модел на управление на системата за висше образование и на отделните висши училища**

Рейтинговата система може да функционира като полезен инструмент при правенето на политики във висшето образование само ако е налице ясно дефиниране на неговите цели, приоритети и основни предизвикателства. Например няма консенсус по такъв ключов въпрос като: Как следва да се съчетава мисията на висшите училища да предават и създават ново знание със задачите им да подготвят за успешна професионална реализация в конкретните социални условия и да допринасят за социално-икономическото развитие на обществото? Остро се чувства необходимостта от формулиране на държавната политика в областта на висшето образование чрез разработване на Стратегия за развитие на висшето образование и на нов закон за висшето образование, които да очертаят принципите и приоритетите на функциониране на

системата на висше образование. Липсата на подобна национална рамка затруднява и обрича на хаотичност и на инициативи „на парче” провеждането на собствени образователни политики от отделните висши училища по конкретни приоритети в съответствие с динамиката на общественото развитие.

Централен проблем, който следва да намери отговор в Стратегията и новия закон за висше образование, е *„утвърждаването на нов модел на изграждане и управление на системата за висше образование* и на отделните висши училища чрез предефиниране на ролята на държавата и промяна на механизмите на взаимодействие между държавата, органите за автономна академична саморегулация, институциите за висше образование и мрежата от адресатите на висшето образование” (Бояджиева & Димитров, 2005). Управлението на висшето училище е ключов фактор, от който зависи качеството на предлаганото обучение. Проведените от екипа интервюта и срещи показаха, че в преобладаващата си част представителите на академичната общност разглеждат управлението на висшето училище като един от обобщаващите индикатори за качеството на образование и изтъкват ключовото значение в тази връзка на управлението на учебния и изследователския процес, на ресурсите, финансово управление, управлението на качеството.<sup>18)</sup>

Посткомунистическият модел на изграждане и управление на висшето образование се характеризира с функционирането на държавата (чрез изпълнителната власт) като единствен, централизирано регулиращ, системата орган. Доминиращият бюрократичен начин за провеждане на политика във висшето образование е за сметка на ограничаване или реално изключване на действието на гъвкави и ефективни регулативни механизми като: публичния контрол, институционалното саморегулиране, пазара на труда (Бояджиева & Димитров 2005).



Утвърждаването на практиката за периодично изготвяне на рейтингова система на висшите училища създава реална възможност за използването именно на тези регулативни механизми. Това би позволило потребителите на висше образование да бъдат реален партньор в образователния процес, а отношенията на висшите училища с изпълнителната власт да се реализират не като централизирана бюрократична зависимост (преди всичко от определяния бюджет и брой на студентите), а на базата на стимули за ефективно институционално развитие и иновации и при публична отговорност за начина на усвояването на ресурсите и резултатите от образователния процес. Промяна в модела на управление на системата за висше образование може да се постигне и чрез създаване на независим от изпълнителната власт Съвет по проблемите на висшето образование. При разработването на рейтинговата система сътрудничеството с представители на работодателите и различни държавни институции се оказва изключително полезно, доколкото осигури получаването на своевременна обратна връзка с потребителите на висшето образование. Един независим и постоянно действащ Съвет по проблемите на висшето образование с представителство на различните заинтересовани страни (включително на работодателите и гражданското общество) може да се превърне в действителен партньор на МОМН при определяне на приоритетите на образователната политика и на инструментите (нормативно-институционални и финансови) за нейната реализация.

**(в) Необходимост от промяна на модела на финансиране на висшите училища с модел, който стимулира повишаването на качеството на образованието**

В областта на финансирането основните проблеми на нашите висшите училища произтичат не само от неговото ниско ниво, но и от: „

а) разпределянето на държавната субсидия на базата на неадекватен на съвременните условия принцип, който не стимулира усъвършенстването на качеството на предлаганото образование; б) неефективното използване на наличните средства, при което реално само една малка част от тях са инвестиции в учебния и научноизследователски процес; в) недостатъчната прозрачност и публичен контрол върху начина на използването на материалните (включително и финансовите) ресурси; г) липсата на целенасочени и системни усилия за осигуряване на разнообразни извънбюджетни източници за финансиране; д) отсъствието на междуинституционално сътрудничество при използването на материалните и кадрови ресурси” (Бояджиева & Димитров, 2005).

Рейтинговата система, която е насочена към стимулиране на подобряването на качеството на висшето образование, е в противоречие със сега действащия модел на финансиране на висшето образование, при който субсидията за държавните висши училища се определя от броя на обучаваните студенти – за да получат по-голяма субсидия, висшите училища следва да увеличават броя на приеманите студенти, а за да заемат по-добро място в рейтинговата система, те трябва да поставят в центъра на своите политики качеството на образованието. Общосподелено е убеждението, многократно потвърдено при срещите ни с представителите на академичната общност, от необходимостта от промяна на нормативен механизъм за разпределение на държавната субсидия по начин, който да стимулира развитието на висшите училища и да прави възможно реализирането на конкретни политики в областта на висшето образование. Както на национално, така и на институционално ниво следва да се обмислят идеи като: а) разпределяне на част от субсидията на конкурсно-проектен принцип за развитие на определени, дефинирани като приоритетни, специалности и програми; б) използване на държавната субсидия, а и на собствени допълнително

привлечени средства, за насърчаване на високи академични резултати, както от студенти, така от и преподаватели чрез механизмите на диференциация на стипендии и заплати; в) стимулиране отделянето на по-голяма част от финансовите приходи за реални инвестиции в учения процес и научноизследователската дейност; г) създаване на национален фонд, чиито средства да се разпределят на конкурсен принцип между висшите училища за развитие на определени образователни и изследователски програми; д) стимулиране (включително законодателно) на привличането на разнообразни източници на финансиране на висшите училища (частни фирми, дарения от випускници и частни лица, консултантски услуги, форми на учене през целия живот, международни програми и проекти); е) законодателно уреждане на механизми и форми на публична отчетност и контрол за начина на използване на материалните и финансови ресурси на висшето училище (Бояджиева & Димитров, 2005).

### **(г) Необходимост от действителен плурализъм в системата за висше образование**

Както в процеса на разработване на рейтинговата система, така и в обсъжданията на нейните резултати, многократно възникваше въпросът за това има ли единен модел на висше училище (университет), каква е спецификата на отделните висши училища и трябва ли тя да бъде вземана предвид при тяхната оценка.

През 2001 г. проф. Филип Алтбах публикува статията си „Възходът на псевдо-университетите”. „Аз имам предвид – пише Алтбах – широко множество от организации, включително University of Phoenix, който днес е най-големият американски частен „университет” и е акредитиран да дава академични степени; Jones International University – първият американски „университет”, базиран само на интернет, също

акредитиран; Cardean University, който е част от компания, имаща връзки със Stanford, Columbia и други големи университети. . . . Тези нови псевдо-университети не са университети. Те може би предлагат стойностно обучение в области, към които потребителите се стремят. . . . Но те не съответстват на дефиницията за университет и не трябва да носят това наименование...” (Altbach, 2001). Според Алтбах псевдо-университетите: са силно специализирани институции; ориентирани са към печалба; нямат постоянен академичен състав; управлението им не се основава на общосподелени отговорности, а е просто мениджмънт; нямат интерес към изследванията; не проявяват ангажимент към по-широките обществени интереси и към идеята да служат на обществото. Очевидно идеята е, че въпреки голямото многообразие от университети, съществуват общосподелени функции и ценности, които превръщат една институция в университет, а тяхната липса – в псевдо-университет. При това „целта не е да се препоръчва премахване на тази тенденция във висшето образование... Важно е обаче тези институции да бъдат назовани коректно... преди всичко за да се защитят традиционните университети и техните наистина централни функции в модерното общество. Това не е просто семантична игра на дума – става въпрос за същността на бъдещето на висшето образование” (Altbach, 2001).

Появата и масовото разпространение на псевдо-университетите символизира утвърждаването на нов модел на „университет” – университетът като „център за пазаруване (shopping mall)”, в който се предлагат множество и различни по характер образователни услуги и в който всеки посетител може да намери каквото търси. Този модел е олицетворение на разбирането на образованието като равнозначно на всяка друга пазарна услуга и затова пряко подчинено на изискванията на потребителите. Университетът като „център за пазаруване” е коренно различен от класическата парадигма за университетско образование,

която намира своя най-ярък израз в немския университетски идеал от началото на 19-ти век. Според него науката е цел сама за себе си, а университетът – автономна институция, необвързана пряко с актуалните обществени потребности (Бояджиева, 2009). С основание редица автори и у нас изразяват безпокойство от неограниченото навлизане на пазарните принципи във висшето образование, обозначавайки този процес като „макдоналдизация” (Тошев, 2002). Би било грешка обаче, ако в стремежа си да се предпази от “макдоналдизацията”, нашето образование остане нечувствително към такива световни и европейски тенденции като появата на нови институции, предлагащи висше образование – например, така наречените “предприемачески” и “корпоративни” университети (Clark, 1998; Salmi, 2001).

Добре известно е, че у нас съществуват 51 легитимни висши училища, 28 от които се определят като университети. Проблемът е в това, че съществуващото количественото изобилие не винаги означава реално качествено многообразие. Системата за висше образование у нас е изградена от институции, някои от които само външно имат собствено “лице”, а реално се стремят към унификация. Действителният плурализъм предполага отделните висши училища и университети да провеждат политики, които водят до изявена специфика по три основни и взаимосвързани измерения: мисията на висшето училище, организационната му структура, приема на студенти и методите на тяхното обучение. Развитието на институционалната специализация на отделните висши училища е начин за постигане на максимална институционална ефективност и високо качество на процеса на обучение. Стратегията, която е ориентирана към изграждане на максимално диверсифицирана и реално плуралистична система, т.е. към система, която включва висши училища, същностно различаващи се по своята мисия, образователни програми, академични стандарти, ниво на

финансиране, изглежда най-адекватна за намиране на онази мяра на откритост на системата за висше образование, която би й позволила, от една страна, да се променя и адаптира към новите социални условия и изискванията на потребителите, а от друга, това да не води до вътрешната деструкция, отказ от високи академични стандарти и общо понижаване на качеството на предлаганото образование.

#### **(д) Стимулиране на “периферията” на висшите училища – стратегическите партньорства**

Създаването на стратегически алианси и сътрудничество с организации от всички социални сфери, както и между самите висши училища, е от ключово значение за бъдещето успешно развитие на цялата система на висше образование. Затова стимулирането на различните форми на сътрудничество следва да се превърне в основна държавна политика във висшето образование, която да се реализира чрез законодателни и финансови механизми. Само чрез разширяването на връзките си с различни организации и изграждането на мрежи за сътрудничество висшите училища ще бъдат в състояние да отговорят на разнообразните и бързо променящи се потребности на кандидат-студентите и на работодателите. Изправени сме сякаш пред парадокс – в ставащата все по-конкурентната среда висшите училища могат да постигнат своите цели и да предлагат гъвкаво и високо качествено обучение само чрез създаването на алианси за сътрудничество (Duncan & Lindsay, 2001). “Университет без стени”, “прокарване на мостове”, “пропускливост на границите”, “университетът като отворена система” – това са само някои от изразите, с които се означава новото място на университета в социалното пространство. Няма съмнение, че подобна визия е сериозно предизвикателство спрямо вековните университетски традиции и преди всичко срещу идеите за институционална автономия,

академична свобода, и незаинтересовано, движено само от интелектуалното любопитство, научно изследване, както и срещу представата за университета като критик и коректив на обществото. Затова особена важност придобива функцията по управлението на партньорствата, на “границите с другите институции”. Според някои автори тя изисква също толкова внимание, колкото например качеството на изследванията и обучението (Duke, 2001). Все още обаче няма яснота коя е най-добрата стратегия за успешно управление на партньорствата – изграждане на централизирано звено или “увеличаване на броя на звената, които с по-голяма готовност от традиционните академични департаменти, достигат отвъд традиционните университетски граници, за да се свържат с външни организации и групи” и да изграждат “разрастваща се периферия за развитие” (Clark, 1998).

Според Чарлз Уест, президент на един от най-престижните изследователски американски университета – Масачузетския технологически университет, – при определянето на бъдещето на висшето образование е вероятно много по-важно да бъде сътрудничеството между университетите, а не конкуренцията между тях (West, 2005). Това мнение заслужава внимание, защото е изказано от президент на водещ университет, за когото няма как да се съмняваме, че не оценява ролята на конкуренцията като стимул за иновации и усъвършенстване на образованието. От една страна, в съвременното общество, благодарение на глобализационните процеси и развитието на информационните технологии, се създават условия за по-ефективни и по-мощни партньорства между висшите училища. От друга страна, изграждането на различни образователни алианси е начин за повишаване на финансовото и кадровото осигуряване, а чрез това – и на качеството на образователния процес. Без да се оспорва съществуването на локални университети, започват да се утвърждават различни форми на

сътрудничество между университети от една и съща или от различни страни и дори се появяват така наречените мета-университети – електронно базирано глобално сътрудничество между изследователи, преподаватели и студенти.<sup>23)</sup> Развитието на Болонския процес – и преди всичко въвеждането на кредитната система – правят още по-реално кооперирането на университетите при организирането на обучението (Бояджиева, 2006). Стратегическите партньорства на модерните университети не се ограничават в собственото поле на висшето образование. Днес все по-адекватно и реалистично изглежда изискването на Европейската Комисия за развитието на висшите училища като част от интегрални мрежи, включващи както образователни институции, така и бизнес организации, в които се реализират процеси на образование и обучение.<sup>24)</sup>

Необходимостта от създаване и поддържане на стратегически партньорства е още по-осезаема у нас, поради голямата „раздробеност“ на системата за висше образование и доминирането в нея на малки по капацитет и ресурси висши училища. Подобряването както на качеството на обучението, така и на финансовата ефективност на функционирането на висшите училища изисква сътрудничество (коопериране, обединение) между тях в различни посоки: изготвяне на съвместни бакалавърски, магистърски и докторски програми; оформяне, прилагане и признаване на кредитна система; организиране и провеждане на конкурси; обмен на преподаватели; научноизследователска дейност; организиране на обучение за (пре)квалификация и учебни практики за квалификация.



**(е) Необходимост от съдържателно осмисляне на мястото на научните изследвания в различните видове висши училища и на зависимостта на качеството на обучението от нивото на научноизследователската работа**

За пореден път рейтинговата система показва, че много малка част от българските висши училища произвеждат научни резултати, които имат международна видимост и признание. Проблемът е в това, че научните изследвания се възприемат преди всичко като отговорност на отделния преподавател, а не като част от институционалната политика на самото висше училище. Необходими са систематични усилия за осмисляне на мястото на научните изследвания в различните видове висши училища и за превръщането им в обект на целенасочени институционални политики.

**(ж) Развитие на капацитета на висшите училища за стратегическо и иновативно мислене**

Подобряването на качеството на висшето образование е немислимо без развитие на капацитета на управленския състав на висшите училища за стратегическо планиране, управление и развитие, което да ги направи способни да реагират своевременно и адекватно на новите потребности, произтичащи от императивите на наднационалната конкурентна среда. Процесите на глобализация, на ускорено развитие на информационните технологии и на засилена конкуренция изискват висшето образование да се изменя непрекъснато, а в някои отношения – и радикално. Повече от всякога днес са необходими иновации и смели решения. Една съвременната система на висше образование задължително следва да бъде иновативна, т.е. способна да се адаптира, да стимулира и сама да генерира иновации във всички сфери на академичния живот.

Нашата система за висше образование – и като цяло, и в отделните си компоненти – все още се затруднява да направи крачката от краткосрочно и ситуативно планиране към стратегическо мислене. Много малко са университетите, които имат разработени и реално действащи цялостни стратегии за развитие. В не малко случаи институционалното и организационно поведение е хаотично, реакциите са “на парче”, необвързани, несъгласувани и дори противоречащи помежду си. Обект на специално внимание следва да бъде осмислянето на основните фактори, трудности и предизвикателства пред иновациите във висшето образование. Главните и най-трудно преодолими препятствия в процеса на реформи произтичат от системните и структурни характеристики на пост-комунистическите общества. Всяко нововъведение в сферата на висшето образование най-напред се сблъсква с ригидността и инертността на десетилетия съществуващите стари структури. Поставени в условия на “свобода в бедност”, висшите училища ревностно защитават утвърдените модели, често представяйки ги като академични традиции. Като правило традиционните университети се оказват консервативно настроени, подозрителни и невъзприемчиви не само към промени в собствените им структури и правила, но и спрямо реформите, инициирани от периферията на университетската система. Но стремежът не може да бъде просто да се създадат островчета за иновации, а да се реформира цялата сфера на висше образование. Няма съмнение, че е много по-трудно да се правят нововъведения в утвърдени, традиционни, а в някои случаи и стагниращи институции. Затова проблемът не се изчерпва със създаването на малки иновационни оазиси, а изисква да се намери отговор на въпроса как иновациите от тях да ирадиират и да проникнат в традиционни институции. Според едно от заключенията на лорд Дарендорф, което самият той определя като изненадващо, по-

широкообхватни реформи в системата на висшето образование са възможни там, където инициативите за тях не са откъснати от съществуващите институции (Dahrendorf, 2000). С други думи – реформите в новосъздадени институции са по-лесно осъществими, но остават затворени в произвелата ги среда; промените в традиционните университети и свързаното с тях пространство са по-трудни, но техният ефект е по-всеобхватен.

Всеки процес на иновация има своя собствена логика и затова не е случайно, че не малко от предизвикателствата пред промените във висшето образование са свързани със самия начин на разгръщане на иновацията, публичното ѝ легитимиране и постепенно нормализиране. Тук най-напред се изправяме пред проблеми, свързани с финансовата стабилност на реформиращите се институции. Става въпрос за това, че “съществува степен на финансова несигурност, която е враждебна на иновацията”, доколкото може да принуди реформиращите се институции “да се подслонят под чадъра” на големите структури и така да жертват реформаторските си усилия или пък “да ги изкуши да предлагат услуги, които са пазарно ориентирани, а не иновативни в академичен смисъл” (Dahrendorf, 2000). Функционирайки в една все по-сложна и отворена среда, висшите училища са изправени пред необходимостта да планират стратегически своето развитие като заедно с това запазват чувствителност спрямо нововъзникващи тенденции и проявят готовност за своевременни корекции на вече набелязаните цели. С други думи – днес са адекватни стратегии, които са гъвкави, поливариантни, открити за всякакви иновации, включително и такива, които биха поставили под съмнение собствения замисъл и цели на вече приети конкретни стратегии.

### **(з) Създаване на единна национална система с информация за висшите училища**

В сферата на висшето образование у нас е налице парадоксална ситуация. От една страна, висшите училища почти непрекъснато пребивават в стрес, породен от изискванията на различни институции да предоставят различна по вид информация. От друга страна, няма достатъчно пълна национална база от информация по основни измерения на висшето образование у нас. Свидетели сме на движението на разнопосочни потоци от информация от висшите училища към различни национални органи (МОМН, НАОА и т.н.), които обаче, тъй като не са съгласувани, създават по-скоро хаос и бюрократично бреме за висшите училища, а не надеждна информационна база за правене на политики. Проведените интервюта с ректорите регистрираха сериозни възражения срещу „честите изисквания от МОМН и други институции за данни от висшите училища под формата на справки и отчети в разнотипни форми и разрези, което отнема твърде много усилия и време.”<sup>18)</sup> Освен че представляват прекомерна бюрократична тежест, подобни практики са и неефективни от гледна точка на правенето на политики във висшето образование, защото информацията, която набавят, най-често е събирана с различни индикатори. Това я прави несъпоставима и неприложима за очертаване на тенденциите във висшето образование. Няма никакво съмнение, че както ефективното функциониране на висшите училища, така и правенето на политики в системата на висшето образование са пряко зависими от информационното обезпечаване на цялата сфера. Поддържането на добра информационна система не е допълнителна, а неотменна стратегическа предпоставка за утвърждаването на нов модел на управление на висшите училища и за реализирането на промислени национални и институционални политики.

**(и) Необходимост от системни научни изследвания на проблемите на висшето образование у нас и по-специално на процеса на осигуряване на неговото качество**

През последните десетилетия изследванията в областта на висшето образование се обособяват като много бързо развиваща се област. Полето на изследванията върху висшето образование толкова се е разширило, че вече обхваща повече от 20 отделни дисциплини (Neave, 2000). Към това следва да добавим и поредицата от изследвания върху висшето образование, издавани от различни организации като например от Международната асоциация на университетите. В това отношение нашата страна видимо изостава – у нас практически вече не съществува обособено научно звено, което да се занимава с изследвания на висшето образование. Разбирането и управлението на една толкова сложна, разнообразна и динамична система, каквато несъмнено е сферата на висшето образование, е възможно само като един непрекъснат процес на задълбочаващо се познание в резултат на взаимно стимулиращи се и допълващи се усилия на учени с различна дисциплинарна подготовка и различен практически опит. И, разбира се, при постоянното удържане на сравнителната перспектива във всички нейни измерения – времево, пространствено, институционално.

**Вместо заключение**

През последните години процесът на изготвяне на рейтинги на висшите училища се превърна в обект на засилен изследователски интерес. Появиха се и сравнителни изследвания, най-мощните от които са на Van Dyke (2005) и на Usher & Savino (2006), които сравняват съответно 10 и 19 рейтингови системи. Общото заключение на авторите е, че рейтингите се различават съществено по своите цели, обхват, методология, индикатори, вид и надеждност на използваните данни.

Засиленият интерес към рейтинговите системи често ги превръща в обект на множество критики от представители на различни социални групи и преди всичко на академичната общност. Както сред международната академична общност обаче, така и сред широката общественост все повече се утвърждава убеждението, че целта на критиките към рейтингите не е те да бъдат отхвърлени, а да бъдат усъвършенствани (Dill & Soo, 2005; Van Dyke, 2005; van der Wende, 2008).

Рейтинговата система на българските висши училища вече има своето второ издание. Какво ще е нейното бъдещо развитие и най-вече – как ще се използват нейните резултати – ще бъде своеобразен показател за готовността на нашата академичната общност публично да признае проблемите пред висшето ни образование и да поеме своята отговорност за тяхното решаване.

#### БЕЛЕЖКИ

1. Анализът е направен в рамките на проекта на Дирекция „Висше образование” на Министерството на образованието, младежта и науката (МОМН) „Разработване на рейтингова система за висшите училища в Република България”, изпълняван от консорциум, в който влизат Институт „Отворено общество”, социологическа агенция МБМД и агенция Сирма. Проектът бе ръководен от д-р Мария Фъртунова и бе финансиран по оперативна програма „Развитие на човешките ресурси.” <http://rsvu.mon.bg/>

2. [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report10/report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report10/report_en.pdf)

3. *Втора вълна количествени проучвания. Анализ на данните от социологическите проучвания.* (2010). София: ИОО-МБМД-С.

4. Докладите на Световната Банка по проблемите на безработицата в България еднозначно констатираат, че нивото на безработица е много по-голямо

от средното за страната сред индивидите с по-ниско образование и че по правило безработните – и особено продължително безработните – имат по-ниско образование, отколкото заетите (Kolev, 2002); Rutkowski, 2002). Притежаваното образование се оказва значим фактор и за намирането на изход от безработицата – безработните със средно и над средно образование в много по-голяма степен, отколкото тези с основно образование, успяват да започнат работа (Rutkowski, 2002).

5. Найденов, Ч. Висше образование и пазар на труда – някои диспропорции. *Политики*, 11(10), 2011 г.

6. Захариев, Б. Продуктивност, доходи и висше образование. *Политики*, 11(10), 2011 г.

7. Става въпрос за специалностите електротехника, електроника и автоматика, общо инженерство, транспорт, корабоплаване и авиация, информатика и компютърни науки, машинно инженерство, хранителни технологии, енергетика, материали и материалознание и металургия.

8. Стойчев, Г. Как висшистът да работи за каквото е учил. *В-к 23 часа*, 1 декември 2010.

9. Стоянова, С. Учи, мама, да работиш друго. *В-к Стандарт*, 10 ноември 2010.

10. Ламбовски, Б. Буза с диплома. *В-к Сега*, 9 ноември 2010.

11. Петрова, Т. 7 университета доминират в науката. *В-к Сега*, 8 ноември 2010.

12. Петрова, Т. След рейтингите ред е на прокуратурата да се заеме с ВУЗ-овете. *В-к Сега*, 15 ноември 2010.

13. Първото се провежда от Организацията за икономическо сътрудничество и развитие сред страните членки, както и в някои страни-партньори като България и оценява 15-годишните ученици в три основни области – грамотност при четене, математика и природни науки. Изследването TIMSS е международно изследване, което измерва тенденциите в образованието по математика и природни науки, то е проект на International Association for the Evaluation of International Achievement, който се извършва заедно с Boston College на всеки 4 години.

14. [http://www.oecd.org/document/22/0,3746,en\\_2649\\_35961291\\_40624662\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/22/0,3746,en_2649_35961291_40624662_1_1_1_1,00.html)
15. <http://www.che-concept.de/cms/?getObject=302&getNewsID=983&getCB=309&getLang=en>
16. <http://www.u-map.eu/>
17. <http://classifications.carnegiefoundation.org/>
18. Аврамова, С. Избор на индикатори за рейтинг на висшите училища. Доклад с препоръки на основата на проучване на мнението на ректорите (2010 г.).
19. <http://www.u-multirank.eu/project/U-Multirank%20Interim%20Report%202.pdf>
20. Веселинов, К. Категоризацията на вузовете ще спре разхищението на пари. *В-к Монитор*, 30 ноември 2010 г.
21. Петрова, Т. За 5 години някои университети са се удвоили. *В-к Сега*, 7 януари 2011.
22. <http://www.nsi.bg/otrasal-publikacia.php?n=231&otr=23>
23. Показателна е инициативата на Масачузетския технологически университет да направи електронно достъпни за всички преподаватели и студенти основните материали за обучение по всички предмети (West, 2005).
24. European Commission. *Teaching and Learning: Towards the Learning Society*. White paper COM (95) 590 final (1996).

## ЛИТЕРАТУРА

- Бояджиева, П. (2002). Съвременните университети – между автономията, отчетността и отговорността. *Стратегии на образователната и научната политика*, 10(2), 42-63.
- Бояджиева, П. (2003). Може ли образованието да бъде излишно? Масово висше образование и качество на обучението (с.с. 26-40). В: Пенкова, Р. & Даскалова, С. (ред.). *Общество на знанието и образование за всички*. София: Национален институт по образование.
- Бояджиева, П. (2006). Университетът като институция за учене през целия живот. *Стратегии на образователната и научната политика*, 14(3-4), 210-228.



- Бояджиева, П. (2009). Университетът като катедра. *Наука*, 19(1), 10-14.
- Бояджиева, П., Денков, Д. & Найденов, Ч. (2009). *Сравнителен анализ на водещи методологии за формирането на рейтинги на висшите училища*. София: МОНМ.
- Бояджиева, П. & Димитров, Г. (2005). Стратегия за развитие на висшето образование в България (сс. 254-269). В: *(анти)Образование/(анти)Корупция*. София: Изток-Запад.
- Карлето, Д. & Фуджи, Т. (2002). *Бедността в България. Предварителен доклад за подготовка на оценката на бедността в България*. Ню Йорк: Световна банка.
- Тошев, Б.В. (2002). Преди да е станало късно. 4. Макдоналдизация на висшето образование. *Стратегии на образователната и научната политика*, 10(3), 1-8.
- Altbach, P.G. (2003). The rise of the pseudouniversity. *College & Univ. J.*, 79(1), 39-40
- Altbach, P.G. (2011). Ranking season is here. *International Higher Education*, No.62, 2-5.
- Clark, B.R. (1998). *Creating entrepreneurial universities. organizational pathways to transformation*. Oxford: Pergamon.
- Dahrendorf, R. (2000). *Universities after communism*. Hamburg: Korber Stiftung.
- Dill, D.D. & Soo, M. (2005). Academic quality, league tables, and public policy: a cross-national analysis of university ranking systems. *Higher Education*, 49, 495-533.
- Duke, C. (2001). Lifelong learning and tertiary education: the learning university revisited (pp. 501-528).. In: Aspin, D., Chapman, J., Halton, M. & Sawano, Y. (Eds.). *International handbook of lifelong learning*. Dordrecht: Kluwer.

- Duncan, R. & Lindsay, A. (2001). Universities as centers for lifelong learning: opportunities and threats at the institutional level (pp. 529-544). In: Aspin, D., Chapman, J., Halton, M. & Sawano, Y. (Eds.). *International handbook of lifelong learning*. Dordrecht: Kluwer.
- Embedding quality culture in higher education. A selection of papers from the 1<sup>st</sup> European forum for quality assurance*. (2007). Brussels: European University Association.
- Kolev, A. (2002). *Joblessness and precarious work in Bulgaria: addressing the multiple aspects of vulnerability in labour market*. New York: The World Bank.
- Meek, V.L. (2000). Diversity and marketisation of higher education: incompatible concepts. *Higher Education Policy*, 13(1), 23-39.
- Neave, G. (2000). *The universities' responsibilities to society. International perspectives*. Oxford: Elsevier.
- Newton, J. (2007). What is quality? (pp. 14-20). In: *Embedding Quality Culture in Higher Education. A Selection of papers from the 1<sup>st</sup> European forum for quality assurance* (2007). Brussels: European University Association.
- Reiko, J. (2001). University reform in the post-massification era in Japan: analysis of government education policy for 21<sup>st</sup> century. *Higher Education Policy*, 14(4), 277-291.
- Rutkowski, J. (2002). *Why is unemployment so high in Bulgaria?* New York: World Bank.
- Salmi, J. (2001). Tertiary education in the 21<sup>st</sup> century: challenges and opportunities. *Higher Education Management*, 13, 105-128.
- Steinberg, R.B., Stueber, K. & Mayor, F. (1998). The Universal University. *Higher Education Policy*, 11(4), 249-255.
- Trow, M. (1987). Academic standards and mass higher education. *Higher Education Quarterly*, 41, 268-291.

- Usher, A. & Savino, M. (2007). A global survey of ranking and league tables (pp. 25-35). In: *College and university ranking systems. Global perspectives and American challenges*. Washington: Institute for Higher Education Policy.
- Van Dyke, N. (2005). Twenty years of university report cards. *Higher Education in Europe*, 30, 103-125.
- Van der Wende, M. (2008). Rankings and classifications in higher education. A European perspective (pp. 49-71). In: Smart, J.C. (Ed.). *Higher education: handbook of theory and research*. Dordrecht: Springer.
- West, C.M. (2005). World class universities: American lessons. *International Higher Education*, No. 38, 6-7.
- Westerheijden, D.F. (1999) Where are the quantum jumps in quality assurance? Development of a decade of research on a heavy particle. *Higher Education*, 38, 233-254.

## **THE RANKING OF THE INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION IN BULGARIA: STATUS, PROBLEMS AND PROSPECTS**

**Abstract.** The paper discusses the main results from the first ranking system of Bulgarian higher education institutions. It adopts two perspectives: 1) from the point of view of higher education – What are the basic achievements, problems and perspectives of Bulgarian higher education as seen through the prism of the ranking system? 2) from the point of view of the ranking system – What are the strengths and weaknesses of the ranking systems and how it can be further developed and improved? The paper argues that ranking systems of higher education institutions are an inevitable result of massification, commercialization and growing competition in higher

education. The analysis highlights the critical arguments against the first ranking system of Bulgarian higher education institutions and suggests some possibilities for its future development. On the basis of the results from the ranking system the paper outlines the main problems of the Bulgarian higher education. It discusses massification of Bulgarian higher education in the light of recent trends in other European countries and European educational policies. It is argued that Bulgarian higher education is in need of elaboration of strategic vision and new normative framework. It also needs changes, such as: establishment of new governance model and new model of financing of higher education; strengthening the relationship between teaching and research; development of the capacity of higher education institutions for innovative and strategic thinking; diversifying the system of higher education; development of strategic partnerships between higher education institutions and between them and non-academic partner.

✉ Professor Pepka Boyadjieva,  
Institute for the Study of Societies and Knowledge,  
Bulgarian Academy of Sciences  
1000 Sofia, BULGARIA  
E-Mail: [pepka7@gmail.com](mailto:pepka7@gmail.com)

© 2012 BJSEP: Author

